APRENDER A SER DIRECTOR/A

HERRAMIENTAS PARA EL CONCURSO Y LA FORMACIÓN DE EQUIPOS DIRECTIVOS

SILVINA GVIRTZ

VICTORIA ABREGÚ

MARINA LARRONDO • MIRTA TORRELLES



SANTILLANA en el aula

APRENDER A SER DIRECTOR/A

Herramientas para el concurso
y la formación de equipos directivos

SILVINA GVIRTZ
VICTORIA ABREGÚ
MARINA LARRONDO
MIRTA TORRELLES


SANTILLANA en el aula

Aprender a ser director/a
Herramientas para el concurso y la formación de equipos directivos

Esta obra fue realizada en el Departamento Editorial de Ediciones Santillana, bajo la dirección de Graciela M. Valle.

Diseño de tapa y diagramación: Silvina Gretel Espil.
Corrección: Andrea Gutiérrez.
Fotografía de tapa: Paula Bonacorsi.
Preimpresión: Marcelo Fernández y Maximiliano Rodríguez.

Gerencia de producción: Paula M. García.
Producción: Elías E. Fortunato y Andrés Zvaliauskas.

Aprender a ser director/a : herramientas para el concurso y la formación de equipos directivos / Silvina Gvirtz ... [et al.]. - 1a ed. 1a reimp. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Santillana, 2021.
152 p. ; 24 x 17 cm. - (Santillana en el aula)

ISBN 978-950-46-6305-8

1. Formación Docente. 2. Escuelas. I. Gvirtz, Silvina.
CDD 371.207

Av. Leandro N. Alem 720 (C1001AAP),
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

ISBN 978-950-46-6305-8
Hecho el depósito que indica la ley 11.723.
Impreso en Argentina. *Printed in Argentina.*
Primera edición: enero de 2021.
Primera reimpresión: junio de 2021.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de junio de 2021 en Latingráfica, Rocamora 4161, Buenos Aires, República Argentina.

Este libro lo dedicamos a quienes buscan formarse para ser directores porque confían, como nosotras, en el rol de la escuela y en la posibilidad de ayudar a construir futuros que no sean destinos predeterminados.

AGRADECIMIENTOS

Y una tarde llegó un *email*. El libro editado y para revisión. Mucha emoción después de un año de arduo trabajo.

Y la tapa estaba hermosa... pero la foto estaba más cerca de una escena de película de otras latitudes que de un grupo de directivos de América Latina compartiendo problemas y actualizando sus saberes. Graciela Valle, a quien agradecemos su tiempo, dedicación y cariño en la dirección editorial del libro, compartía la inquietud. ¿Cómo encontrar una fotografía que reflejara nuestra realidad?

Junto a Graciela, Silvina Espil y todo el equipo de la editorial Santillana, decidimos entonces organizar un encuentro con directores para compartir lo realizado en este difícil año de aislamiento y registrar ese encuentro para no empezar el libro inventando escenas irreales de lugares lejanos.

Por eso la tapa de este libro es tan importante para nosotras, las autoras, y queremos agradecer a estos directores matanceros que tan pero tan generosamente nos ofrecieron mucho más que su tiempo. Nos ofrecieron la oportunidad de que nuestro libro se presente a sus lectores con imágenes reales, conductores reunidos en una escuela de la provincia de Buenos Aires, en un tiempo actual, una escena que podría suceder en la gran mayoría de las escuelas latinoamericanas. La tapa es mucho más que una tapa, es un modo de decir que no queremos presentar modelos ficticios, ni es nuestra intención mostrar escuelas difíciles de hallar en estos rincones del mundo. Los modelos, los ejemplos y las propuestas corresponden a nuestra realidad y están al alcance de todos.

Este libro es para decirles que siempre hay desafíos cuando se dirige una escuela, pero que estos desafíos pueden encararse con una mirada real, sin perder la alegría que despierta el ser docente y el ser director/a. Lo hacemos por elección. Vaya, entonces, nuestro especial agradecimiento a la inspectora regional de La Matanza, María Sesana, a Macarena Catarino, a Nancy Cillia, A Liliana Hendel por ayudarnos a pensar, y a los directores y directoras que hicieron posible este sueño: Liliana Becerra, Inés Benko, Marisa Corbalán, Romina Gerbasio, Cecilia Lobos, Rosa Elena Luna y Nicolás Oliva.

Agradecemos así a todos los directores y directoras que, como los que están en la tapa de este libro, trabajan silenciosa y diariamente por una escuela más justa y mejor.

Las autoras

ÍNDICE

Aclaraciones sobre el uso del lenguaje

En este libro se ha optado por emplear mayoritariamente el masculino.

Es importante, sin embargo, dejar constancia que el proceso de construcción del lenguaje abarcativo y no excluyente está en continuo movimiento, sin definiciones institucionales aún por ser un territorio en disputa.

Por este motivo, hemos empleado diferentes formas de expresión, en la búsqueda de agilizar la lectura del texto. Queda claro que no compartimos la idea de que el masculino abarque la universalidad de expresiones sexogenéricas que hoy, de la mano de los movimientos sociales, está siendo visibilizado. Nos sumamos de este modo a la búsqueda, también en las escuelas, de un uso no sexista del lenguaje.

INTRODUCCIÓN

¿Quién nos enseña a ser directores? ¿Haber sido un buen docente "alcanza" para convertirnos "de repente" en directores? ¿Hay una sola manera de "ser director"?

Estas son algunas de las preguntas que tratamos de responder(nos) en nuestro propio recorrido por los roles directivos dentro de las escuelas y en nuestra tarea de acompañamiento a equipos directivos de todo el país.

Hemos descubierto que la mayoría de nosotros ingresa al rol con muy pocas herramientas, tratando de probar caminos y soluciones mediante "ensayo y error", enfrentando muchos obstáculos para los que no estábamos preparados y sin saber bien a dónde recurrir para buscar "alternativas de salida" (Blejmar en Gvirtz y Podestá, 2009).

Por eso surge este libro, porque estamos convencidas de que con herramientas teóricas y prácticas, el camino es menos complejo. El objetivo es fortalecernos en el rol para lograr el desafío de construir escuelas cada vez más justas, en las que los estudiantes aprendan, en las que todos aprendamos.

La mayoría de quienes asumen el rol directivo han llegado al cargo sin una formación específica, con más preguntas que respuestas y más dudas que certezas. Si bien todo nuevo rol se impregna de las inseguridades propias de lo que se inaugura, lo real es que se ha dado por supuesto que la antigüedad en la docencia era condición suficiente para ejercer roles de conducción. Y hoy sabemos que no alcanza.

Los años en el aula constituyen una base privilegiada de nuestros aprendizajes. Nos han permitido vivenciar el vínculo de los alumnos con sus saberes, afrontar los desafíos cotidianos para el aprendizaje y transitar el desvelo de pensar nuevas formas de enseñar más y mejor.

Haber sido docentes, no obstante, será condición necesaria pero no suficiente. Tendremos que aprender otros saberes. Nos referimos a contenidos técnicos y transversales para poder acompañar mejor a los docentes y para consolidar un equipo de trabajo.

Fundamentalmente, un director tiene que tener herramientas para mirar dónde está la escuela hoy. El punto de partida en la construcción de una buena escuela es un diagnóstico participativo y situado que permita trazar junto a la comunidad educativa una hoja de ruta hacia el corto, mediano y largo plazo.

Un directivo necesita saber qué mirar en una clase, cómo realizar retroalimentación a los docentes para que mejoren sus prácticas cotidianas; tiene que aprender que la comunicación es un componente central del gobierno escolar. Necesita aprender a escuchar, a resolver conflictos, a optimizar los tiempos, a construir equipos de trabajo, a generar redes de colaboración y comunidades de aprendizaje para pensar y aprender junto con otros.

Mucho para aprender y sumar al valioso recorrido docente. Este camino de aprendizaje muchas veces se ha dado "a los tumbos", en un marco de soledad y aislamiento, con sensaciones de desborde y sin permitirnos habilitar el "no sé". Por alguna razón misteriosa, hay quienes aún suponen que el director lo sabe todo (o tiene que saberlo todo porque todos esperan todo de él).

Los directores nóveles suelen gestionar, como pueden, espacios de aprendizaje y capacitación, buscan ayuda en colegas más experimentados y buscan generar redes de aprendizaje entre escuelas, en ocasiones de forma autónoma, muchas otras como iniciativa valiosa de parte de los supervisores o inspectores. Otras veces asumen el cargo con energía y voluntad, pero la realidad los abruma, las urgencias les marcan la agenda y todo aquello con lo que soñaron construir una vez llegados al cargo queda postergado para "cuando les quede tiempo".

Los concursos para el cargo pueden ser una muy buena oportunidad para formarse en el rol directivo: para pensar, aprender, explorar, hacerse nuevas preguntas, prepararse... Las lecturas de diversos materiales, los encuentros con pedagogos, directores experimentados, las visitas a escuelas son ayudas en un largo camino para aprender a conducir, a acompañar, a construir una buena escuela.

Sin embargo, estas instancias formativas tienen diferente impacto según los casos. En algunas ocasiones están plagadas de conceptos teóricos que van por un lado mientras la realidad institucional parece obstinarse en ir por el otro. En otras ocasiones, ofrecen una enorme batería de recetas que no pueden transferirse. Sabemos que cada contexto institucional es diferente y que no existen recetas de validez universal.

El desafío consiste en poder encontrar instancias formativas que logren superar esa eterna disociación entre teoría y práctica: que brinden un sustento teórico sólido que pueda guiar las acciones y que, al mismo tiempo, ofrezcan pistas y herramientas acerca de "cómo se hace". Herramientas teóricas que fundamenten las decisiones y que de ahí se desprendan estrategias para adecuar ese cómo a la especificidad de cada contexto. Que nos permitan hacernos preguntas cada vez más profundas acerca de qué hacer, para qué y cómo hacerlo. Que nos ayuden a resistir la pérdida de rumbo cuando el afuera nos desvía del auténtico sentido de nuestra tarea: el alumno y sus aprendizajes.

Para lograrlo es necesario seguir trabajando en pos de profesionalizar las instancias de concurso, definiendo criterios de evaluación claros, transparentes y rigurosos que también puedan contemplar el recorrido de los directores que ya están en ejercicio e incorporen bibliografía actualizada con herramientas concretas para que los futuros directores focalicen su tarea en la dimensión pedagógica.

Convencidos de que se puede aprender a ser director y de la necesidad de profesionalizar y jerarquizar esta función que resulta clave para construir mejores escuelas, este libro pretende ofrecer herramientas a quienes se inician en este hermoso pero complejo camino de ser directores de escuela. ¡Bienvenidos al rol!

PREMISAS DE DONDE PARTIR

Cuatro premisas (Podestá y Abregú, 2020) guían nuestra mirada sobre el rol directivo y nos parece importante explicitarlas como parte del "contrato implícito" que hoy se inicia entre ustedes y nosotras:

1. A ser director se aprende.
2. Ser director enseña.
3. Ser director es complejo.
4. Ser director es más que liderar.

1. A ser director se aprende. Como planteamos en la introducción, estamos convencidas de que a ser director se aprende. Frente al clásico interrogante acerca de si "director se nace o se hace", afirmamos que, si bien algunas características personales pueden ayudar u obstaculizar el rol, no existe tal cosa como una "predisposición genética" que distinga a los buenos directores.

Pero sí hay un requisito necesario: estar dispuestos a registrar y reconocer los propios modos y estilos de gobierno, a autoevaluarse, a dejarse evaluar por otros, a escuchar a quienes trabajan con nosotros, a pedir ayuda, a buscar, a formularse preguntas y a formarse. Como plantea Anderson (2012):

[La conducción escolar] no es algo que dependa de las aptitudes personales, sino de saberes que aprendemos. Hay suficiente conocimiento acerca de cómo crear la estructura más adecuada para favorecer un ambiente de trabajo colaborativo entre los docentes. Y ese conocimiento puede ser traspasado a las personas.

Las prácticas que conllevan a mejorar los resultados y a sostenerlos se aprenden. Sin embargo, saber que son importantes es diferente a saber cómo hacerlo. Por eso es fundamental generar espacios donde aprender de otros y junto con otros.

Por último, y antes de pasar a la siguiente premisa, vale aclarar que no todos los docentes quieren ser directores ni la conducción de una escuela debe considerarse como el modo necesario ni el más interesante de "culminar la carrera". Por eso, la Ley Nacional de Educación, que propone un

crecimiento profesional en el marco de la docencia, debería ponerse en práctica. Así como en la universidad es posible un crecimiento en el marco de la docencia-investigación, que no tiene necesarios vínculos con la conducción, lo mismo debería suceder con la docencia en los diferentes niveles y modalidades. El progreso en la carrera no tendría que quedar atado al paso por la función directiva como única opción. Los directores somos colegas de los docentes, dirigimos, conducimos la escuela junto con ellos, aprendemos de sus saberes tanto como ellos de los nuestros. La humildad y el reconocimiento de la tarea de docentes y no docentes es primordial para la construcción de una buena escuela, de una escuela que sea un colectivo, de una escuela que sea de todos y para todos.

2. Ser director enseña. Estamos convencidas de que los modos de conducir contienen enseñanzas, muchas veces implícitas dentro de las escuelas. Es importante enfatizar que nos estamos refiriendo a los modos de hacer más que al decir.

La organización de una agenda de trabajo que ubique al alumno y sus aprendizajes en el centro de la tarea, los modos de resolver conflictos, de armar equipos, de gestionar recursos, de organizar reuniones que optimicen el uso del tiempo en la escuela, de mirar y escuchar a los docentes y a los padres, de animarse a plantear "no sé y necesito pensarlo" instalan, a veces de modo imperceptible pero definitivamente profundo, una enseñanza en todos los actores.

Se va conformando así una cultura institucional propia que deja huella en toda la comunidad educativa.

Podemos definir la "cultura" como el conjunto de creencias, valores y comportamientos que brindan mensajes acerca de "lo que realmente tiene valor" en un lugar determinado. Taylor la define como "lo que las personas crean a partir de los mensajes recibidos acerca de cómo se espera que se comporten" (Taylor, C. 2006). Pero, dentro de una organización, la mayoría de estos mensajes no son verbales, sino que se manifiestan en símbolos (distribución de tiempos y espacios, por ejemplo) y comportamientos (modos de hacer las cosas).

Sabemos que esa cultura suele ser el sello característico que identifica a una escuela, a veces orientada hacia la mejora y otras veces orientada hacia

la meseta o el estancamiento. Y también sabemos que esa cultura puede transformarse, gradualmente, a medida que esos mensajes y comportamientos cambian de modo consistente y sostenido en el tiempo. Para ello resulta fundamental instalar, desde los roles de conducción, una cultura del ejemplo (Taylor, C.) basada en el aprendizaje mutuo, el trabajo colaborativo y el foco puesto en el alumno.

Esos mensajes, consistentes y coherentes, en la forma de hacer (no solo de decir) por parte de quienes ejercen roles directivos atraviesan la cultura escolar y logran transformar lógicas de trabajo basadas en relaciones de competencia, de falta de colaboración o de aislamiento que suele caracterizarse con el famoso "yo en mi aula hago lo que quiero".

Las escuelas que mejoran sostenidamente han demostrado que una cultura escolar basada en la identidad compartida ("cultura del nosotros"), en la colaboración, en la motivación de docentes, directivos y estudiantes tienen un peso específico mayor en los procesos de mejora que el de aquellas que se basan en la competencia, la rivalidad o el aislamiento (Bellei y otros, 2014).

Esa cultura de la mejora tiene algunas características:

- ✓ Las acciones aisladas pasan a ser parte de una política institucional.
- ✓ Los docentes son formados por sus pares.
- ✓ Aprender unos de otros es una experiencia valorada y compartida
- ✓ El compromiso y la responsabilidad de unos con otros forman parte de la cultura institucional.
- ✓ La gestión del currículo y la enseñanza son una preocupación central.
- ✓ Se construyen espacios para la reflexión continua sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3. Ser director es complejo. Nuestra tercera premisa consiste en advertir acerca de la complejidad del rol, para no caer en lecturas e interpretaciones ingenuas acerca de la función directiva. Ser director implica mucho más que dominar cuestiones técnicas. Ser director es asumir la complejidad, las preguntas, los desafíos cotidianos, las urgencias que corren el foco de la tarea, las demandas permanentes, la soledad, las responsabilidades que a veces abruman; es descartar la linealidad y asumir la multiplicidad de escenarios desconocidos, aceptar las contingencias, la coexistencia de fuerzas, el conflicto como parte inherente de la tarea.

Es al mismo tiempo aceptar los bordes y límites de la gestión, derribar el mito de la omnipotencia, de poderlo todo solos, de tener que saberlo todo.

Por un lado, sabemos que hay factores externos o contextuales que condicionan y limitan el hacer del director. Podemos asumirlos como factores condicionantes o como factores determinantes. Elegimos posicionarnos en un lugar que asume los limites del hacer institucional pero que, aún así, decide actuar desde el espacio que depende de cada uno. En este caso, proponemos traccionar desde el rol de los equipos de conducción, buscando generar las condiciones para construir escuelas donde los alumnos aprendan, donde todos aprendamos.

Como bien plantea Blejmar (2009): *¿Es que todo depende de nosotros? Por cierto que no. Los sistemas tienen su propia dinámica. Se trata de colocar a la gente en su punto de máxima capacidad de incidencia frente a ese sistema, sea para cambiarlo, sea para preservarlo* (Blejmar en Gvirtz y De Podestá, 2009:128).

A veces, desde el equipo directivo se busca resolver todo: el aprendizaje, las condiciones sociales de los estudiantes, las situaciones económicas y familiares. Otras veces, parece que todo depende del afuera: del contexto, de las políticas educativas, de las familias. Una tercera postura elige posicionarse en el reconocimiento de que la escuela puede transformar algunas cosas desde su ámbito de acción, sin desconocer la profunda incidencia de los factores contextuales como aspectos que inciden y condicionan.

Asumimos, entonces, que la escuela sola no puede pero que sin la escuela no se puede (Tenti Fanfani, 2008), reconociendo el enorme margen de acción que tenemos como escuela y la necesidad de trabajar con otros, articular acciones y tejer redes. Sabemos, también, que tenemos margen de acción pero que ¨no podemos todo¨. La propuesta es no caer en el optimismo ingenuo, ni el pesimismo, que como señalaba Octavio Paz, deviene en pereza intelectual. Claro, los pesimistas no tienen desafíos por delante: ¨total nada va a cambiar¨.

Por otro lado, también entendemos que gobernar una escuela se ha vuelto cada vez más complejo. Hoy sabemos que no hay un único camino para mejorar la escuela y que diversos y múltiples factores intervienen en dicho proceso. También asumimos que la mejora escolar es un proceso, y no un evento que se alcanza de una vez y para siempre.

Como plantea Ruth Harf, la incertidumbre llegó para quedarse:

La imprevisibilidad, lo complejo, la incertidumbre, son rasgos que siempre estuvieron presentes. [...] Hoy comenzamos a darnos cuenta de que esas características no son solo inevitables, sino inherentes a la dinámica de las instituciones y que dependerá de docentes, directivos y supervisores considerarlas no como amenazas sino como posibilidades [...]. Lo incierto y lo turbulento forman parte del paisaje (Harf y Azzerboni, 2014: 240-241).

Animarnos a no saberlo todo puede ser un potente motor para buscar nuevas respuestas (Blejmar, 2005) ya que:

No hay aprendizaje organizacional sin registro de la falla [...]. Esta declaración pública de un no saber se constituye en condición para la búsqueda de nuevas respuestas [...]. La imposibilidad del hallazgo de una respuesta única y totalizadora es la que mantiene en marcha el proceso (Blejmar, 2005).

Quizás podamos entonces descubrir, dentro de esa complejidad, la belleza de la trama, que, como dice una chacarera, "deviene de lo complejo": encontrar dentro de la incertidumbre la certeza de que la escuela agrega valor, incide, importa, influye. Y asumir el maravilloso desafío de contribuir, desde el rol directivo, a construir escuelas de calidad: donde todos los alumnos aprendan, disfruten ese proceso de aprendizaje y puedan llevarse de la escuela herramientas para sus vidas. Entonces, aun sabiendo que nadie dijo que sería fácil, nosotras aceptamos el reto y los invitamos a sumarse.

4. Ser director es más que liderar. La última premisa busca responder a esta pregunta: ¿dirigir es liderar? Nosotras creemos que ser director es más que ser un líder. Dirigir es conducir, es gobernar. ¿Por qué estas diferencias? Porque el director por mandato constitucional tiene una direccionalidad específica. Tiene que garantizar justicia educativa, es decir, tiene una función políticamente predeterminada por las leyes. Y tiene que garantizar esta dirección con cada decisión. Todos los estudiantes tienen derecho a aprender. Todos los docentes tienen que ser tratados con respeto. Priorizar a los estudiantes es una decisión, tomar decisiones respecto del uso del tiempo para que todos aprendan, otra; generar espacios para trabajar temáticas como la convivencia y la inclusión genuina, otras. Garantizar una distribución justa de los recursos, otra más. Todo esto nos

convierte en gobernantes, en conductores. Por ello preferimos hablar de gobierno más que de liderazgo y de gestión. No rechazamos estos otros términos, sino que buscamos enfatizar la necesidad de tender hacia la justicia educacional y hacia una escuela, que, con las limitaciones a las que antes nos referimos, tienda a garantizar el derecho a aprender de todas y todos. Somos como los timoneles de un barco, podemos cambiar el rumbo, y allí está la etimología de la palabra *gobierno*, que en griego significa timonel.

PARTE I

La teoría

CAPÍTULO 1

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE LA FUNCIÓN DEL DIRECTOR?

Las investigaciones demuestran que el rol de los equipos de conducción en los procesos de mejora es potente, ya que tiene un efecto *indirecto* pero crucial sobre el aprendizaje de alumnos y alumnas. *El equipo directivo juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas* (Anderson, 2010:35).

Para mirar el rol directivo, nos posicionamos dentro de las corrientes teóricas de la mejora escolar, que, a diferencia de la corriente de las "escuelas efectivas", busca comprender cómo se desarrollan los proceso de mejora dentro de las escuelas:

Uno de los mayores desafíos de la investigación en educación es establecer por qué algunas escuelas tienen mejores resultados que otras aunque se encuentren en condiciones económicas y contextos culturales muy semejantes. La investigación en "Efectividad escolar" ofrece abundante información sobre las escuelas que logran mayor o menor efectividad [...]. Sin embargo, estos estudios no buscan explicar cómo una escuela puede mejorar sus niveles de efectividad en el tiempo (Vanni, 2015:6).

Por ello, nos interesan los resultados que ofrece la investigación sobre la mejora escolar. Este tipo de trabajos nos ofrecen pistas justamente acerca de ese "¿cómo se hace para mejorar?" Una pregunta que muchos educadores nos venimos planteando hace tiempo.

Estos estudios han analizando diversas escuelas que mejoraron con respecto a su punto de partida y sostuvieron esas mejoras en el tiempo. La idea es tomar de ellas algunas herramientas que puedan ser útiles adecuándolas a los diferentes contextos. Una de las características encontradas en las escuelas que logran mejorar es que todas ellas han atravesado dinámicas graduales y sostenidas en el tiempo, tanto en su dinámica institucional como en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes (Hopkins et. al. 1997; Gray et al, 1999; Harris y Chapman, 2004; Elmore, 2007 en Vanni y otros, 2015).

Las lecciones aprendidas a partir de mirar y estudiar dichas escuelas demuestran que dicho proceso es complejo y lleva tiempo:

A pesar de ser sostenido, este mejoramiento no sería lineal, sino con aciertos que a menudo se siguen de tiempos de estancamiento, que se dan porque los miembros de la institución están adquiriendo e instalando nuevas prácticas, para luego dar pie a nuevos movimientos de mejora. Igualmente, se ha visto que hay diferentes etapas o niveles de desarrollo en el mejoramiento. Cada etapa presenta distintos desafíos, por lo que movilizar y mantener el mejoramiento requiere distintos estilos de liderazgo y estrategias de mejoramiento en distintos momentos (Vanni, 2015:7).

El marco teórico que adoptamos, basado en las corrientes de mejora escolar, sostiene y enmarca el camino hacia la mejora escolar permanente, indaga y mira de cerca las escuelas que obtienen buenos resultados y logran sostenerlos en el tiempo para aprender de ellas y busca detectar qué variables pueden estar incidiendo, analizar y comprender otras realidades para tomar prestado lo que sirve según cada contexto; en definitiva, propone mirar otras escuelas, aprender de ellas y volver la mirada hacia nuestras escuelas para observarlas desde nuevas perspectivas.

El movimiento de la mejora escolar surge en la década de 1970 *como respuesta al pesimismo reinante respecto del impacto de las escuelas en el rendimiento educativo de los estudiantes* (Coleman, 1966; Jencks, 1972; Bourdieu y Passeron, 1970; Bernstein, 1970 en Bellei, 2014). Como plantea Bellei:

Existe amplia evidencia acerca de la significativa influencia que ejercen las condiciones socioeconómicas [...] sobre los resultados educacionales; pero, por otro, con la misma claridad se sabe que esa influencia puede ser atenuada y hasta revertida por lo que la escuela hace (Bellei, 2014: 9).

Las corrientes teóricas de la mejora escolar buscan entonces explicar por qué algunas escuelas obtienen buenos resultados con sus alumnos, incluso en contextos sociales adversos, y cómo lo hacen, focalizando la mirada en los factores institucionales que las caracterizan y definiendo a una buena escuela como *aquella en que el progreso de la mayoría de los estudiantes es significativamente superior a lo que estudiantes de similares condiciones socioeconómicas familiares obtienen en otras escuelas* (Mortimore, 1998).

Este modo de posicionarse frente a la mejora, buscando traccionar desde nuestra área de incidencia directa (la escuela), no pretende, bajo ningún punto de vista, desconocer la profunda incidencia de los aspectos exógenos

o contextuales. Muy por el contrario, las corrientes de la mejora escolar asumen esa incidencia y proponen trabajar en red junto con otros actores sociales, reconociendo que la escuela sola no puede, pero que no es solo el contexto social el que incide, el contexto institucional también tiene un margen de acción. Es muy diferente trabajar en una escuela que cuenta con los recursos didácticos que necesita, a trabajar en otra en donde hay que salir a conseguirlos. La distinción consiste, en todo caso, en percibir ese "afuera" como determinante o percibirlo como condicionante. Desde el marco teórico que adoptamos, elegimos reconocer el contexto como algo que condiciona, influye, incide, muchas veces duele y que, al mismo tiempo, nos interpela para ver cómo abordarlo, para *maximizar nuestra área de incidencia* (Blejmar, 2005) sin desconocer los bordes y los límites que tenemos desde la conducción.

Las investigaciones sobre mejora escolar detectan, entre los componentes principales de la mejora, la importancia de introducir cambios en las prácticas de los directivos, construir comunidades de aprendizaje profesional y generar redes de colaboración entre los docentes (Harris, 2009).

Existen cuatro factores clave para instalar esta cultura de la mejora dentro de una escuela, ellos son: el rol y compromiso del equipo directivo, el foco en los aprendizajes de los alumnos, una cultura compartida que permite identificarse como una comunidad que mejora y se esfuerza por lograrlo y un modo de gestionar el contexto local e institucional que permite a la escuela alzarse sobre sus circunstancias (Vanni, 2015:14).

De este enfoque teórico al que adherimos, se desprenden dos conclusiones con las que nos identificamos profundamente: que la mejora escolar es posible y que el equipo directivo es un actor clave en este camino hacia la mejora.

Flessa define al director como una "palanca de la mejora" dado que el trabajo del director es lo que más impacto tiene en los resultados académicos de *todos* los alumnos de una escuela. La tarea del director parece ser entonces una de las variables con mayor incidencia en el camino hacia la mejora. Sin embargo, el mayor tiempo desde la conducción suele dedicarse a tareas burocráticas: sabemos que el rol directivo importa, sin embargo, en el trabajo cotidiano de los directores, las tareas administrativas suelen dominar su agenda.

El director entre la organización, la burocracia y la pedagogía

La realidad muestra equipos de conducción atendiendo urgencias cotidianas, que los hacen oscilar de lo pedagógico a lo administrativo, de lo administrativo a las demandas de los padres y de las demandas de los padres al mantenimiento del edificio, dejando lo pedagógico a un lado en función de las múltiples "urgencias".

En palabras de los mismos directores:

Muchas veces también he experimentado la sensación de no haber sido eficiente por no haber logrado terminar la pila de papeles del escritorio. La administración de nuestro tiempo no es tarea fácil, creo que tengo aún mucho que aprender al respecto.

(Directora Nivel Primario).

Algo interesante es aprender a decir NO, y así jerarquizar dónde queremos poner nuestra energía y nuestro trabajo, porque con todo no podemos, y esto es real. Entonces, para que nuestra gestión empiece a virar de lo administrativo (que tanto tiempo nos demanda) a lo pedagógico, tendremos que tener prioridades, y allí quedarán cuestiones afuera. Y en estas decisiones también nos vemos proyectados como líderes de esa escuela que queremos, donde sin lugar a dudas los protagonista son los jóvenes.

(Directora Nivel Secundario).

Una interesante investigación realizada por Murillo y Román, publicada en 2013, toma una muestra conformada por 2.580 directores y directoras de escuelas primarias de dieciséis países de América Latina. Esta investigación se propone analizar el uso del tiempo que hacen los directivos y su incidencia sobre los aprendizajes de los estudiantes tomando los datos del SERCE.[1] Allí se describe el siguiente escenario:

1 Segundo Estudio Regional Explicativo y Comparativo de la UNESCO. Fuente: Peire, J.

Esquema de la distribución del tiempo de los directivos en cada país

	Tareas administrativas	Liderazgo instructivo	Supervisión, evaluación y orientación de profesores	Relaciones públicas	Buscar recursos o convenios para la escuela	Actividades de desarrollo profesional	Otras actividades
Argentina	27,45	17,87	18,04	12,73	6,27	8,78	8,87
Brasil	26,16	16,85	12,13	10,85	7,25	10,77	15,99
Chile	31,27	18,75	12,26	14,08	5,47	8,28	9,89
Colombia	24,64	17,42	13,08	11,27	11,26	9,67	12,66
Costa Rica	29,24	16,91	12,93	12,86	9,05	7,54	11,46
Cuba	10,98	22,07	37,51	6,88	2,40	11,61	8,55
Ecuador	26,10	13,70	14,71	13,68	10,92	10,18	10,71
El Salvador	26,84	15,78	14,42	11,63	9,89	8,65	12,78
Guatemala	23,57	14,81	15,05	12,32	9,73	10,06	14,46
México	27,30	14,94	14,67	13,18	9,26	11,01	9,63
Nicaragua	22,96	13,10	21,51	14,12	7,33	8,02	12,96
Panamá	22,21	12,89	14,13	13,59	11,09	11,91	14,17
Paraguay	23,13	17,62	14,78	12,29	10,91	10,37	10,89
Perú	26,32	15,11	13,78	12,62	8,20	9,55	14,42
Rep. Dominicana	23,30	12,71	20,67	11,68	8,11	11,54	11,99
Uruguay	25,92	16,70	15,73	12,19	8,79	10,37	10,29
Promedio países	24,84	16,08	16,59	12,25	8,50	9,89	11,86

Fuente: Extraído de *Murillo* y *Román*, 2013: 12.

Resulta llamativo analizar también cómo esa distribución del tiempo es "independiente" del contexto social en el que se encuentra la escuela, tal como se observa en el cuadro de la página siguiente, donde se analizan las diferencias significativas (S) y no significativas (NS) respecto al uso del tiempo:

Distribución del tiempo de los directivos en función de las características del lugar donde está situada la escuela

		Urbano de clase alta	Urbajo de clase media	Urbano de clase baja	Urbano marginal	Rural
Tareas administrativas	NS	23,97	24,44	25,98	25,48	25,34
Liderazgo instructivo	NS	16,45	16,46	16,38	16,68	15,42
Supervisión, evaluación y orientación a profesores	NS	14,68	16,58	15,41	16,50	15,96
Relaciones públicas	S	15,10	13,24	12,95	11,80	11,48
Buscar recursos o convenios para la escuela	S	6,96	6,98	8,71	11,05	9,04
Actividades de desarrollo profesional	NS	10,13	9,76	9,37	8,57	10,42
Otras actividades	NS	12,71	12,55	11,20	9,92	12,34

¿Cómo hacemos para superar esa distancia entre lo que el director debería hacer para lograr mejorar las escuelas y lo que realmente termina haciendo en el día a día escolar?

El enorme desafío será aprender a establecer prioridades buscando superar estilos de gestión reactivos centrados en la inmediatez a gestiones cada vez más proactivas donde sea la escuela la que marque el rumbo a seguir y las prioridades, tal como veremos en el capítulo 3.

Y eso se puede aprender. Pero no es sencilla la práctica y todo nuestro trabajo y nuestra agenda va a estar teñida por esta tensión. En algunos casos, se podrán dividir mejor los trabajos dentro del equipo directivo. En otros casos, si no se cuenta con equipo directivo, será necesario definir qué privilegiar y por qué en cada momento, sabiendo que lo pedagógico es lo central, pero que lo administrativo es muchas veces necesario y puede, correctamente gestionado, alimentar el trabajo pedagógico.

¿Por qué es importante la función pedagógica del director?

Porque si bien el mayor impacto sobre los aprendizajes de los alumnos está en la tarea del docente, quien tiene el grupo de alumnos a su cargo, ese

impacto se limita a una práctica aislada cuando no existe una conducción adecuada y pasa a depender, en mayor o menor medida, de cada docente, de su batería de estrategias, de su propia formación profesional, de lo que cada maestro puede o sabe.

La mejora empieza a derribar las barreras de cada aula cuando hay un equipo directivo que construye acuerdos institucionales, un equipo "presente", que acompaña y camina al lado de sus docentes, que está cerca de cada maestro, que genera espacios para socializar los saberes entre docentes, que aprovecha el potencial de cada maestro, que logra que cada uno comparta con los pares sus áreas de experticia; el aislamiento empieza a derribarse, en definitiva, cuando se acuerdan criterios respecto a cómo enseñar y a cómo evaluar, cuando se comparten logros y "no sé", cuando se piensa junto a otros.

Entonces, la mejora deja de ser aislada y empieza a irradiarse en toda la institución.

Para eso se necesita una conducción administrativa y organizativa acompañada de una conducción pedagógica. Y, en ese escenario, se despliega el rol del equipo directivo relevando situaciones de aprendizaje significativas para logar una mejora en los resultados de todos los alumnos de la escuela.

Cuando una escuela lleva adelante solo una conducción centrada en la dimensión pedagógica, en general se desarrollan buenas prácticas pero en forma fragmentada o aislada. Cuando se enfatiza una conducción administrativa "vacía" del componente pedagógico, la mejora suele no llegar al aula.

La mejora no es sencilla. Los procesos de mejora son multidimensionales e involucran muchos y diversos aspectos. Por esta razón, es importante asumir las tensiones y las contradicciones para tener una imagen más realista y menos "mágica" o "automática" de cómo sucede la mejora en la práctica concreta.

Seguramente las lecciones que legó Michael Fullan (como se cita en Murillo, 2006) acerca de las tensiones que conlleva el camino de mejora pueden resultar útiles durante el recorrido:

- **Lección 1.** Lo importante no puede ser impuesto por mandato (cuanto más complejo es el cambio, menos puede forzarse).
- **Lección 2.** El cambio es un viaje, no un modelo (el cambio es no lineal, está lleno de incertidumbres y pasiones).
- **Lección 3.** Los problemas son nuestros amigos (los problemas son inevitables y no es posible aprender sin ellos).

- **Lección 4.** La visión y la planificación estratégica vienen después de tener claro dónde estamos y dónde buscamos ir (visiones y planificaciones desconectadas del diagnóstico institucional o aquellas que plantean escenarios ideales, ciegan).
- **Lección 5.** Debe existir un equilibrio entre el individuo y el equipo (no hay soluciones unidimensionales).
- **Lección 6.** Las estrategias de arriba a abajo y de abajo a arriba son necesarias.
- **Lección 7.** Es fundamental una amplia conexión con el entorno (las mejores organizaciones aprenden tanto del interior como del exterior).
- **Lección 8.** Cada persona es un agente de mejora (la mejora es demasiado importante para dejarla solo a los expertos).

Cada una de las lecciones involucra al equipo directivo desde un rol central que requiere estar dispuestos a revisar el hacer, a interpelar las prácticas, mirarse en el espejo de la conducción y asumir que "el principal reto de la gestión es la gente, empezando por uno mismo" (Blejmar, 2005).

El enorme desafío será, entonces, aprender a asumir una tensión siempre presente en la tarea del director: la tensión entre lo urgente y lo realmente importante: la enseñanza y el aprendizaje de todos los alumnos. En ese escenario, los equipos de conducción tendrán que aprender a posicionarse ya que:

Cada escuela abre nuevos desafíos, interrogantes, urgencias, que requerirán al director tomar posición ante la realidad en la que se encuentra para poder actuar en ella, confiando en que en las diferencias, en la singularidad de cada escuela están, también, las posibilidades (Marturet y otros, 2010:17).

CAPÍTULO 2

¿QUÉ IMPLICA SER UN BUEN DIRECTOR?

1. Un punto de partida

Antes de pensar en el significado de ser un buen director y su traducción en acciones, conductas o propuestas, queremos establecer que un buen director siempre tiene un rumbo hacia el que conduce su escuela. Podemos hacer distinciones entre dirigir, conducir, orientar. Podemos plantear herramientas diferentes para conseguir mejores logros en distintas tareas que involucran el rol de director. Sin embargo, ese norte conceptual, ético y político lo constituyen los derechos a aprender de los niños, niñas y adolescentes y ello nos dará una guía fundamental, aun transitando distintos caminos conceptuales.

Ser un buen director implica contribuir al logro del derecho a la educación en tanto derecho fundamental y en la protección permanente de estos derechos. Puede haber decisiones y tareas más o menos cotidianas, más o menos excepcionales que contribuyan a ese fin o que, por el contrario, lo obstaculicen. La escuela (al igual que las familias y las instituciones de salud) es un ámbito de socialización, permanencia y de convivencia de los niños, niñas y jóvenes. En este sentido, todas las acciones de los docentes y directivos tienen que tener en cuenta la protección de sus derechos.

De esta posibilidad de agencia que tienen los directores en cuanto a los derechos, se desprende su rol central: un buen director tiene un rol eminentemente pedagógico. Justamente, las acciones van dirigidas hacia el cumplimiento del **derecho a la educación** y a lograr que todos los niños y niñas logren **aprendizajes valiosos y útiles**. Ahora bien, sabemos que –más aún en tiempos de crisis– los directores y directoras tienen otras tareas además de la pedagógica: concretamente, colaboran en el cumplimiento de otros derechos básicos, como la alimentación, la salud y el cuidado. Nuestra postura es reconocer esta tarea, valorizarla e incluirla como parte de la reflexión sobre el gobierno de una escuela.

El dilema de la escuela es mayor cuánto mayor es la crisis social. A más profundidad de la crisis, más tiempo ocupa lo asistencial, pero entonces... ¿cómo hacemos para enseñar? Y la respuesta no es fácil. Y en esos casos es cada director, conociendo su contexto, el que puede saber qué redes comunitarias son posibles de ser construidas y en qué caso tenemos que encontrar un muy delicado equilibrio entre la asistencia y la enseñanza. Porque además, lo cierto es que tenemos pocas horas de clase por día. Y a veces las tensiones son enormes y la tarea titánica. En ciertas situaciones, en las que no queremos ni podemos luchar contra molinos de viento, las decisiones son difíciles pero es necesario priorizar. La realidad se impone.

Consideramos que es fundamental reflexionar sobre las implicancias, los alcances, entender qué clase de actores son los directores, qué lugares ocupan de hecho y cuáles podrían ocupar, qué tareas le esperan. ¿Son las reglas y normativas las que habilitan y ponen límites a ese rol?, ¿o más bien depende de las costumbres, la cultura escolar de una determinada escuela? ¿Puedo modificar estos aspectos rígidos? ¿Cómo me ven los demás, como los veo yo? ¿Es el rol de un director conducir, acompañar? ¿Cumplir?

Para ser un "buen director" es muy importante detenerse a reflexionar sobre estas cuestiones, comprender los caminos y las respuestas provisorias. Y, también, contar con herramientas para abordar las preguntas –y expectativas– de siempre.

2. La escuela y su micropolítica

Diversos autores han pensado la escuela en su dimensión micropolítica. La política es también una cuestión de instituciones más pequeñas: allí donde hay una vida colectiva, intereses comunes pero también distintos y contrapuestos, se juega el poder (hacer) colectivo, es decir, lo político. En instituciones organizadas –como es una escuela– lo político no se resuelve de cualquier manera: hay recursos, reglas y normas que definen qué se puede hacer, quién y quiénes lo hacen y cómo. Por ello, en la introducción nos referimos al gobierno de la escuela.

Todo el tiempo tomamos decisiones políticas. Por ejemplo, ¿fomentamos la lectura de libros de la biblioteca corriendo el riesgo de que los libros se pierdan o se rompan? ¿Cómo le explicamos, a veces, a cierta bibliotecaria,

que los libros están para ser leídos, usados, disfrutados y gastados? ¿Cómo se desarrolla el diálogo con maestros y padres para fomentar la lectura? ¿Quiénes deberían llevarse libros los fines de semana? Todas estas son decisiones del orden de lo que Stephen Ball denomina "micropolítica".

El gobierno escolar está formado por las reglas de juego explícitas (normativas) e implícitas (costumbres, cultura escolar) que generan ciertas condiciones para la acción y delimitan tareas y funciones para los actores (docentes, no docentes, padres, alumnos, directores). El gobierno escolar se juega en el sistema educativo que, vía sus normativas, indica funciones y roles y sobre esto profundizaremos en el capítulo 5, ya que ahora nos interesa mirar el gobierno escolar desde la escuela como unidad.

Hablar de "gobierno escolar" implica considerar que las escuelas, insertas en sistemas educativos, están atravesadas y son ellas mismas estructuras de poder, por ende, allí tienen lugar decisiones políticas. Pensemos en el siguiente ejemplo: cuando una directora cuenta con fondos provenientes de la cooperadora, o de un plan nacional de mejora institucional y decide comprar un calefón nuevo en lugar de arreglar su deteriorada oficina, está decidiendo. Elige, decide, junto a su comunidad educativa, una acción en beneficio del derecho de los chicos y chicas en lugar de una acción necesaria pero no tan vinculada con esos derechos.

Así, el gobierno escolar está conformado por un conjunto de normas y reglas que estructuran la acción social, definen actores legítimos y establecen instrumentos y estructuras definidos para implementarlas y también –como vimos– para tomar decisiones (Gvirtz y Minvielle, 2009).

En esta dirección, resulta útil pensar qué tipo de decisiones podemos tomar y sobre qué y en cuáles tenemos más limitaciones. En el ejemplo anterior, la directora tomó una decisión acerca del destino de ciertos recursos de los que sí podía disponer y sobre determinados temas que tenía habilitado decidir. Estos márgenes de acción cambiarán en distintos sistemas educativos. Las escuelas como unidad toman decisiones en torno a las especificaciones del curriculum, la elaboración de líneas pedagógicas o de proyectos especiales. Asimismo, pueden gestionar algunos recursos propios (como por ejemplo, aquellos vinculados a donaciones, cooperadoras, subsidios estatales específicos), tomar decisiones en cuanto a las cuestiones de convivencia de alumnos y docentes. Hay otros márgenes de toma de decisión que no están en manos de las escuelas ni

de los directivos, por ejemplo: decidir sobre la política salarial, la contratación y despido de personal, la definición de los contenidos obligatorios, la inversión en grandes obras de infraestructura escolar, entre otros.

Normas y reglas definen también el cómo: ¿cómo se toman esas decisiones?, ¿de modo participativo o de modo unilateral? ¿Por qué se toman de ese modo? ¿Quiénes participan? ¿Cómo lo hacen? ¿Quiénes? La voz de los actores (docentes, padres, alumnos, personal no docente), ¿es tenida en cuenta? ¿Participan en la decisión o los escuchamos de modo consultivo? Esos aspectos no solo están definidos por las normativas formales, sino también por las reglas informales, costumbres, modos de hacer las cosas, culturas institucionales. En los próximos capítulos mostraremos que el cómo se toman decisiones e implementan (en función de quiénes) es uno de los aspectos más importantes de la tarea directiva y cuyos resultados son muy distintos si pensamos en una gestión para la mejora.

Teniendo en cuenta esto, es un ejercicio interesante hacer un listado sobre qué cosas se deciden en nuestras escuelas, quién toma las decisiones y cómo lo hace... sobre qué cosas decide "la tradición" o la inercia de la costumbre y –quizás por ello– sobre qué cosas no se decide o no se puede decidir y mirar por qué esto es así en cada caso, buscando desterrar el famoso "porque siempre se hizo así". Esto sucede mucho, a veces sin consecuencias y muchas veces no nos detenemos a analizarlas. Veamos un ejemplo concreto.

En una escuela secundaria de una importante localidad del conurbano bonaerense sucede algo bastante habitual: los profesores tienen la costumbre de quedarse conversando en la sala de profesores tras el primer timbre que indica el final del recreo. Está "normalizado" que la clase comienza unos minutos más tarde. Nadie piensa en ello, simplemente sucede. Si un director analiza esta situación, registra y cuantifica cuánto tiempo menos de clase por semana tienen los alumnos, realmente la diferencia es notoria. Cambiar esta costumbre que sucede "desde siempre", que incluso es una rutina de interacción cotidiana, puede generar mucha resistencia. Modificar algo que a veces parece menor puede conllevar un esfuerzo importante. En este sentido, es interesante pensar en qué cosas vale la pena invertir energías en cambiar y en qué cosas, quizás, la inversión por cambiar la costumbre es menor que el beneficio que obtendríamos. En el caso del tiempo de los recreos, creemos que sería importante. ¿Qué otros ejemplos similares se les ocurren?

En definitiva, conocer las reglas explícitas pero también –y muy especialmente– las implícitas que delinean un "mapa" de las decisiones en la escuela parece un primer paso útil para conocer en profundidad el rol y la tarea directiva no solo en general, sino de modo específico. En síntesis: tomar conciencia del rol político y "micropolítico" de ser director es un paso fundamental para encarar la función. En este capítulo nos proponemos pensar cómo un director puede jugar bien su rol teniendo en cuenta su inserción en este campo político específico, en estas estructuras organizativas que parecen poner muchos límites pero que también habilitan muchas oportunidades, e incluso, permiten ampliar los márgenes de decisión.

3. Gestionar, administrar... ¿o conducir?

La bibliografía sobre gestión, mejora, dirección escolar pero también los textos de políticas utilizan vocabularios diversos para referirse a la tarea del equipo directivo: gestión, liderazgo, dirección, conducción, facilitador. Muchas se usan como sinónimos aunque no lo sean y a veces, al contrario: nos referimos al mismo concepto aunque usemos palabras diversas. En este apartado trabajaremos sobre el significado de estos conceptos, su historia y las ideas que encierran.

Siguiendo a Marturet y otros (2010), sabemos que circulan distintas acepciones del término gestión. Como sinónimo de "administrar bien" o como sinónimo de "liderar" desde una concepción que suele ligarse al *management*. La gestión como liderazgo concibe la tarea de liderar procesos como un animador permanente que aplica estrategias adecuadas (y sabe cómo hacerlo) para el logro de objetivos y los resultados se obtienen y valoran a partir de la eficacia. Esta sería una mirada eficientista y, como tal, tiene algunas limitaciones en tanto proviene de visiones empresariales, desde donde se las "importa". Así, el director gestiona utilizando los medios más eficientes para el logro de determinados objetivos, siendo estos medios no solo estrategias sino recursos: humanos, materiales, entre otros.

Más allá de que algunas herramientas más concretas sí pueden servir, estos enfoques revelan fuertes limitaciones. ¿Por qué? Porque la escuela no es neutra, los procesos que allí ocurren obedecen a otras lógicas, los objetivos que debemos alcanzar son múltiples, complejos y se involucran actores tam-

bién complejos y que –además– tienen derechos que deben ser respetados de modo permanente.

Los autores proponen, en cambio, entender el rol directivo desde un enfoque situacional. Es decir: un director es alguien capaz de leer, abordar y crear los caminos necesarios para gestionar y conducir los problemas cotidianos –y no tan cotidianos– de esa escuela, con esos estudiantes, con esos docentes y padres, es decir, con esa comunidad. Leer la situación admite la incertidumbre, la pregunta, el diálogo en lugar de la certeza permanente sobre las mejores herramientas y las más "eficaces". En otras palabras, entiende que se trata de decisiones políticas. El enfoque de situaciones invita a recuperar "el aspecto político de la gestión, entender la conducción de una escuela como una práctica política/ pedagógica. En este sentido, se trata de trabajar en la articulación de políticas, tejiendo entramados para crear condiciones, de modo que en la escuela puedan estar todos los niños aprendiendo" (Marturet y otros, 2019: 15) .

Un aspecto que resulta central en esta mirada política, además de lo que ya mencionamos más arriba, tiene que ver con considerar la igualdad (de los niños, de las inteligencias, de sus capacidades) no solo como punto de llegada, sino como punto de partida. Es decir, el director adhiere a la convicción de que, más allá de las desigualdades en las condiciones de vida, todos los niños y jóvenes pueden aprender. Desde esa perspectiva, cada decisión que tomamos impacta en el logro de la igualdad y la justicia educacional. Es importante tener en cuenta que la justicia educacional incluye la igualdad, la equiparación de oportunidades, pero va más allá. Justicia educacional remite a la educación como derecho social y esto implica que su incumplimiento es plausible de judicializarse. Con esto no queremos decir que el director es el único responsable de la educación como derecho social: lo que queremos decir es que las decisiones políticas que se toman en la escuela impactan en el logro de la justicia educacional y es, por lo tanto, un eslabón clave en ello.

Volviendo al concepto de gobierno escolar, es claro que la invitación es a no tenerle miedo a la palabra conducir –como sinónimo de dirigir– si por ello entendemos:

...tener claro un horizonte donde llegar, y las acciones que hay que llevar adelante para sortear los obstáculos que se puedan presentar. Acciones que solo pueden realizarse con otros, en un trabajo colectivo. En este sentido, (conducir) dirigir es recuperar la fuerza del acto creativo, responsable, implicado, de quien tiene claro

un proyecto, que no es "su" proyecto, sino el proyecto que debería implicar a toda la comunidad. [...] es pensar, en conjunto con otros, en cómo orientar a los colegas, a los padres y a los alumnos en una dirección que creemos la mejor para esta escuela. Es crear, producir condiciones para construir lo común, para ocupar ese espacio de lo público donde tienen lugar los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de transmisión de la cultura, de construcción de ciudadanía y de realización de justicia social. Dirigir la escuela requiere de una lectura de la singularidad de cada institución no solo para poder hacer bien lo que ya había sido planificado, sino para poder crear y producir a partir de lo que cada relectura de la situación posibilita (Marturet y otros, 2010: 16-17).

En síntesis, el foco de la tarea de conducir es leer situaciones, crear, resolver... tiene como objetivo la distribución de la cultura, el logro de los aprendizajes. Director es quien es capaz de conducir esos procesos que son eminentemente pedagógicos y que involucran a instituciones y a diferentes actores de estas. Y esto también está vinculado con la articulación entre distintas políticas.

Para ello hay enfoques, conceptos, herramientas y también, por qué no, buenos consejos, entendidos como sugerencias de buenas prácticas. Podemos entonces quedarnos con una segunda idea síntesis: un buen director es aquel que es capaz de leer situaciones, hacer buenos diagnósticos, proponerse metas de aprendizaje reales, distribuir con consenso responsabilidades para los objetivos, trabajar en equipo con docentes y no docentes, comprender su comunidad y sumarla para así avanzar.

Les proponemos profundizar sobre algunas herramientas importantes.

4. Acciones implicadas en ser un buen director

Existen muchas perspectivas, hallazgos de estudios y propuestas para el ejercicio del rol directivo. Sería imposible retomar todas, pero aquí hacemos algunas propuestas que nos parecen centrales.

Un buen director es, desde nuestra perspectiva, aquel que define su rol según las leyes vigentes, las necesidades institucionales y de la comunidad (leyendo las situaciones, como dijimos) y que puede trabajar en y con la cultura de la escuela. Comenzar por uno mismo implica revisar los supuestos y vocabularios que usamos para leer las situaciones, porque de esto dependerán los caminos que decidamos emprender.

Revisar nuestros supuestos y mantener (o construir, por qué no) las mejores expectativas de la escuela y sus maestros y alumnos es indispensable. Destacamos en este punto la centralidad de tener altas expectativas. En el estudio llamado "Lo aprendí en la escuela" basado en escuelas que funcionan bien y tienen resultados positivos y sostenidos en el tiempo en contextos adversos, los investigadores hallaron que:

[En casi todo los casos], los directivos (re) construyen y trasmiten a la comunidad escolar un propósito moral, referido a la relevancia del trabajo de la escuela en determinar las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes, y una clara visión global sobre hacia dónde quieren conducir la escuela, logrando entusiasmar y comprometer a los docentes, estudiantes y, en algunos casos, a los apoderados, con el sentido y los objetivos que se buscan. Asimismo, la mayoría expresa un fuerte sentido de urgencia respecto del mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, y transmite altas expectativas en las capacidades de sus estudiantes y docentes, motivándolos constantemente a dar lo mejor de sí mismos y abordar nuevos desafíos, promoviendo de esa manera mayor confianza en las propias capacidades y un alto sentido de eficacia personal (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014: 66).

Lo antes dicho está contenido en varios de los lineamientos que proponen Fullan y Hargreaves (1999) para el buen desempeño de la tarea directiva y que expresa una interesante síntesis. Estos lineamientos son:

1) comprender la cultura de la escuela;
2) valorar a sus docentes: promover su crecimiento personal;
3) ser amplio con lo que se valora;
4) comunicar lo que se valora;
5) promover la colaboración;
6) promover alternativas, no dar órdenes;
7) utilizar los recursos burocráticos para facilitar, no para obstaculizar;
8) conectarse con el medio externo.

Si bien aquí no desarrollaremos cada uno de los puntos, la enumeración ya nos señala muchos aspectos fundamentales de la tarea del director. Además, nos interesa concentrarnos en algunos puntos que, creemos, son de los que quizás menos se habla y que tienen una gran potencialidad.

Los puntos 5 a 8 nos dan una idea clara: ser un buen director tiene mucho que ver no solo con intervenciones directas, sino con la creación de oportunidades. Se trata de promover, construir escenarios, plantear alternativas,

es decir, generar oportunidades y capacidades para que las cosas sucedan. El "hacer" del director es amplio y tiene distintos aspectos complementarios. La tarea directiva implica, siguiendo a Blejmar, por momentos hacer, por momentos no hacer, por momentos dejar hacer y por momentos impedir hacer. Dependiendo del momento institucional, será necesaria mayor intervención desde el rol directivo (hacer), o saber correrse para dejar que otros hagan (no hacer), habilitar permisos para que el equipo proponga, se anime y también se responsabilice por los resultados (dejar hacer). Al mismo tiempo, asumimos que hay cuestiones no negociables (impedir hacer), y esto se relaciona con lo que explicitamos en apartados anteriores: un buen director es garante del derecho a la educación por parte de todos y cada uno de los alumnos y, desde esa premisa, el "impedir hacer" tiene que ver con limitar todo lo que obstaculice el respeto hacia el alumno como sujeto de derecho. Muchas veces pensamos que esto es obvio: en ninguna escuela se permitiría maltratar a los niños y niñas, o que se promuevan acciones o se utilicen recursos que comprometan su integridad. Pero no nos referimos solamente a estos hechos. En la escuela –y muy fuertemente en la secundaria– podemos encontrar ciertas prácticas que son cuestionables. Un ejemplo podría darse en el caso de un docente que no quiera realizar su planificación anual. Es importante distinguir que –como veremos más adelante– una cosa es ser flexible, valorar la diversidad y respetar el saber hacer de los docentes que puede provenir de distintas formaciones, experiencias, posturas teóricas, y otra es avalar o aceptar prácticas cuyo fundamento pedagógico es dudoso o incluso inexistente.

En síntesis, en palabras de Blejmar, el director sería, entre otras cosas, un "facilitador de procesos". *La función facilitadora se caracteriza como aquella por la cual el director crea o facilita la creación de contextos organizacionales fértiles para que las cosas sucedan* (2014: 97). Sobre esta función avanzaremos en el próximo punto.

5. Un principio orientador de las prácticas: el apoyo permanente

Vinculado a los puntos 3 a 6 que proponían Fullan y Hargreaves, sabemos que un buen director es amplio para valorar distintos aspectos, es decir, no tiene en mente un único modo de ser un buen docente o de hacer bien las

cosas. Las prácticas de los actores deben leerse más allá, en relación con una historia y con determinados motivos, debemos poder ser flexibles y valorar saberes que los maestros (u otros actores tienen) que quizás no se ajustan a cómo nosotros entendemos que "deben hacerse las cosas", pero que igualmente pueden funcionar. Esta perspectiva supone valorizar y poner en práctica criterios de flexibilidad y apreciar la alternativa, comprender que no hay un único modo de llevar adelante la tarea y que los saberes están distribuidos en la institución.

Esto no implica que el director tenga que "aceptar" de modo pasivo las prácticas ya instaladas y que no deba o no pueda modificar prácticas, preguntar por qué se hace determinada acción y si no convendría hacer otra cosa, proponer –por ejemplo– nuevos modos de planificar, de organizar las rutinas o de resolver conflictos. Resaltar la importancia de valorar la diversidad y de habilitar al equipo no es sinónimo de pasividad por parte del director y de mantener el *status quo*. Pero hay un aspecto más a considerar a la hora de sugerir, proponer e implementar líneas de acción: el apoyo.

Un director está, como dijimos, dando el primer paso, generando consensos y trabajando para analizar las prácticas en cada situación. Un buen director, en tanto conductor de procesos debe y puede ayudar, acompañar. Sobre cómo acompañar durante esos procesos, vamos a profundizar en el capítulo 6.

En síntesis, vemos hasta aquí algunos puntos clave para retomar, todos ellos vinculados entre sí: la importancia de tomar iniciativas manteniendo altas expectativas, generar contextos favorables para que se desarrollen los proyectos, valorar los saberes que ya tienen los actores escolares y las prácticas que funcionan, brindar apoyo y colaboración ante la exigencia.

Antes de pasar al siguiente punto, nos gustaría aclarar que, a veces, más frecuentemente de lo que nos gustaría, encontramos situaciones de conflicto que nos resultan, si no imposibles, muy difíciles de resolver. No siempre nuestros colegas tienen disposición a sumarse al equipo y en algunas ocasiones encontramos obstáculos que nos enojan, entristecen y que no sabemos cómo encarar. Otras veces nos encontramos con problemas que no vamos a poder resolver desde la escuela. Y con ello también hay que saber convivir en la escuela. Es difícil, sí lo es. Pero hay límites para el hacer desde la conducción. En esos casos hay dos temas fundamentales a tener en cuenta: no tomarlo de modo personal y aprender a vivir con el conflicto. No todo es color

de rosas y los conflictos no son siempre resolubles. Reconocer el problema y sus límites ayuda a matizarlo, a pedir ayuda o a reconocer los propios "puntos de imposible" ya que, como sugiere Blejmar en una de sus amarras: *La percepción de desborde frente a un problema puede transformarse en una alternativa de salida siempre y cuando pueda habilitarse lo que denominamos declaración de punto de imposible* (Blejmar en Gvirtz y De Podestá, 2009).

6. Pensando una conducción distribuida

Es muy común encontrar, sea a través de relatos o mediante la observación de las prácticas de conducción a los "directores superhéroes" (o sea, aquellos que se ocupan de todo porque sienten que nadie más que ellos lo hará bien). Por diversas razones, para muchos, delegar es muy difícil. Desde ya, adelantamos que, aunque muy común, esto es un obstáculo. No es posible llevar adelante la tarea con eficacia ocupándose de todo al mismo tiempo. Además, cuando esto es así, supone (o implica) que otros actores no tienen capacidad de resolver, de hacer cosas.

Según Anderson (2012), *los directores más eficaces no tratan de controlarlo todo; las responsabilidades de la escuela –en el camino al mejoramiento–, son compartidas*. Para lograrlo es necesario tener confianza en los otros profesionales y en sus capacidades de resolver los problemas que se enfrentan, así como de crear las condiciones para que lo puedan hacer. La contracara de esto se da cuando los directivos buscan imponer sus propias visiones sin la colaboración verdadera y genuina de los demás.

Hasta aquí mostramos algunos principios en el ejercicio del rol directivo. Ahora proponemos algunas herramientas conceptuales para repensar, de modo global, la conducción.

El estudio "Lo aprendí en la escuela" detecta que aquellas escuelas que logran mejoras significativas tienen directores con un rasgo en común: la mayoría de los directivos promueve una cultura colaborativa y de trabajo en equipo, con foco en la enseñanza y el aprendizaje, de manera que la escuela se transforma ella misma en una comunidad de aprendizaje y desarrollo profesional. Para esto crean y conducen espacios de trabajo y reflexión colectiva en los cuales los docentes pueden intercambiar estrategias y describir las dificultades que enfrentan, así como elaborar conjuntamente planificaciones

y materiales. Aunque los directivos de estas escuelas difieren en los estilos de conducción que despliegan –algunos más horizontales y otros más verticales–, la mayoría abre espacios de participación y diálogo sistemático con los docentes sobre la planificación y la gestión de la escuela, y delega funciones y tareas en distintos actores del equipo directivo y de docentes.

La propuesta es, entonces, más allá de quienes ocupan los cargos de modo "formal", generar dentro de las escuelas las condiciones necesarias para transformarlas en organizaciones para el aprendizaje, construyendo un sentido de comunidad entre los profesionales que en ella participan (Bolivar, 2017). Para ello es importante considerar el lugar de la conducción, no desde la persona, sino desde los roles, y a estos de un modo no personalista, basado en la confianza y una mirada más democrática, tomando en serio las capacidades que tienen todos los actores.

Remarcamos el aspecto democrático de la dirección, que se manifiesta en su posibilidad de ser distribuido y asumido *no solo por el director, sino por otros miembros de la institución, de acuerdo con las circunstancias que se estén atravesando en ese momento; y son exactamente estas características las que irán modelando el estilo de conducción más conveniente y, por lo tanto, diferenciado y diferente de otras modalidades de gobierno, más apropiadas quizás para otros momentos y circunstancias* (Harf, 2014:167). En otras palabras, volvemos a una idea que mencionamos antes: un buen director es aquel capaz de leer situaciones y actuar situacionalmente.

En este sentido, un gobierno capaz de ser asumido por múltiples actores o posiciones, es una propuesta fructífera pero que, como todo, no tiene una única manera ni un único momento de implementación: podrá ser asumido por uno o más miembros del grupo en cuestión, de modo más o menos permanente, de modo más o menos rotativo, más o menos variable.

El concepto de conducción distribuida es un buen aporte para pensar estas y otras cuestiones. Ahora bien, ¿por qué hablamos de conducción distribuida y no de una mera delegación de responsabilidades? Según Murillo, esta forma de conducir *no consiste en delegar o asignar, desde un lugar central, tareas o responsabilidades a los demás, sino de aprovechar las capacidades y destrezas de todos, pasando funcionalmente de unos miembros a otros según las actuaciones requeridas en cada caso* (Murillo, 2006:10). Para profundizar un poco más, vale la pena citar en extenso estas ideas del mismo autor:

El liderazgo distribuido es un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar. Supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. De esta forma, el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles (Harris y Chapman, 2002). Este planteamiento supone una profunda redefinición del papel del director quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser un agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común. Este ejercicio de dirección como liderazgo se ve como una práctica distribuida, más democrática, "dispersada" en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales (equipo directivo) (Bennet, Wise, Woods, y Harvey, 2003; Woods, Bennett, Harvey y Wise, 2004). Implica, igualmente un fuerte impulso al liderazgo múltiple del profesorado que parte de una formación basada en el centro, estrategia que permite aprender de los compañeros y de los proyectos puestos en práctica. Los directivos facilitan e impulsan el desarrollo profesional, creando una visión compartida de la escuela. Lo que supone romper con el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes, apoyando que la comunidad se mueva en torno a dicha visión (Murillo, 2006: 19).

En síntesis, ¿qué entendemos por conducción distribuida? Tres elementos lo definen:

1) La función es una propiedad emergente del grupo, producto de las interacciones individuales donde se potencian las fortalezas.
2) Los límites no se circunscriben a quienes tienen cargos de autoridad, sino que incluyen a otros individuos capaces de aportar cuestiones útiles a la organización.
3) Como resultado de iniciativas de muchos, y no de pocos, que se adoptan, adaptan y mejoran provocando un efecto sinérgico, se logra una producción superior a la suma de las partes, produciendo un gobierno colectivo (Peire, J. 2019).

Es importante aclarar qué pasa con el rol formal y la responsabilidad. Siguiendo a Bolívar (2010), dentro de un gobierno distribuido, las autoridades formales no están en el extremo más alto de la pirámide como quienes derraman información o decisiones hacia abajo, sino que se conforman como

una red de relaciones. En consecuencia, el rol de los equipos directivos *será de coordinador, facilitador y dinamizador de un colectivo de profesionales, con una función de agente de cambio (proactivo, capaz de inspirar, inducir líneas y proyectos, motivar y persuadir)* (Bolívar, 2010:17).

Muchos se preguntarán cómo hacerlo, porque las escuelas difieren entre sí de acuerdo a la cantidad de alumnos o cargos, la modalidad, el diseño organizativo de cada jurisdicción. Pero volvemos al principio: las reglas y normas son solo una parte, ellas delimitan funciones legales, pero habilitan otras y el ejercicio del día a día y el hacer habilitan muchas posibilidades. Teniendo en cuenta esto les proponemos, como un ejercicio fructífero, preguntarse... ¿De qué maneras, en nuestras escuelas, con los cargos que contamos podemos pensar en la construcción de un liderazgo distribuido?, ¿cómo lo haríamos?, ¿qué nos ayudará a lograrlo?, ¿qué obstáculos encontraríamos en el camino?

Por último, si bien no podemos desarrollarlo en extenso en este libro porque es un campo muy específico y requiere un análisis extenso e interdisciplinario, nos interesa destacar la importancia de que el equipo de conducción de la escuela pueda desarrollar la capacidad de trabajar con distintos conflictos. En este sentido, nuestra postura es destacar la necesidad de tener en cuenta el conflicto, registrarlo y darle lugar con el fin de aprender distintas herramientas para el manejo de estos problemas no estructurados, emergentes, que se dan en el día a día y como resultado de la interacción entre distintas personas –por supuesto, con distintos roles pero también con costumbres, modos de hacer, sentimientos– en el marco de la escuela como institución. Así, trabajar sobre el clima escolar, los vínculos interpersonales, retomar y ensayar herramientas para conducir estas situaciones cotidianas y no tan cotidianas es fundamental y muchas veces una base para avanzar en todos los otros aspectos ya que se trata de una cuestión transversal que atraviesa todo el hacer institucional.

Algunas de estas situaciones conflictivas no son habituales y se denominan eventos críticos. Por ejemplo, una situación de robo, o abuso, o incluso un incendio o catástrofe natural o material, algún hecho que deviene excepcional. Un evento crítico es todo aquello que por su irrupción repentina o emocionalidad implicada desborda a los actores, incluido el director. Es importante saber que si bien no es habitual, esto puede pasar. Saber esto nos invita también a explorar herramientas conceptuales y prácticas para

su abordaje, saber también qué ayuda: conocer bibliografía específica, pedir ayuda o asesoramiento a nuestro equipo, o incluso diagramar estrategias para su abordaje junto con ellos, recurrir a instancias superiores del sistema si es necesario.

7. En síntesis, ser un buen director es...

A lo largo de este capítulo propusimos recorrer algunos puntos principales de lo que implica ser un buen director. Al respecto, sería interesante recordar que la conducción es capaz de impactar indirectamente en los aprendizajes mediante todas las acciones que promueve. Asimismo, una buena conducción redunda en la posibilidad de modificar culturas institucionales, generar nuevas formas de hacer las cosas en las escuelas y así estabilizar buenas prácticas. Está demostrado que esto impacta positivamente en los procesos de mejora institucional.

Para sintetizarlos, proponemos el siguiente recuento, al que invitamos a discutir agregando o quitando elementos. Un buen director es aquel...

- capaz de realizar un diagnóstico basado en evidencias (datos);
- que lo puede compartir y delinear con su equipo;
- que puede pensar conjuntamente objetivos y acciones para conducir un proceso de mejora continua;
- que tiene como norte el cumplimiento de todos los derechos del niño y hace de esto una guía constante en su tarea;
- que puede distribuir tareas asignando responsabilidades y acompañando su desarrollo;
- que es capaz de leer problemas y situaciones de y en su comunidad;
- que valora, lo comunica y puede intervenir positivamente en el trabajo de los docentes;
- que puede exigir y proponer ofreciendo la colaboración y el apoyo necesario;
- que promueve una cultura permanente de la colaboración, es capaz de delegar y tiende al liderazgo distribuido;
- que puede dejar capacidades instaladas en el modo de hacer las cosas;
- que tiene capacidad de manejar los conflictos cotidianos y de encarar eventos críticos en caso que sucedan;

- que puede dejar "capacidad instalada" para cuando decida retirarse;
- que genera climas escolares favorables al aprendizaje y a su disfrute.

Seguro la lista está incompleta, dejamos pensando a los futuros directores, y, por qué no, a quienes ya están en el ejercicio del cargo. Es un buen momento para reflexionar, siendo maestros, qué nos gustaría de nuestro director, siendo directores nóveles en qué aspectos sentimos que nos falta formarnos y siendo directores "experimentados" qué nos gustaría seguir aprendiendo. Seguro la lista continúa...

CAPÍTULO 3

EL DIRECTOR COMO APRENDIZ Y SU ROL EN LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURAS COLABORATIVAS

Como lo señalamos en los capítulos anteriores, las investigaciones demuestran que el rol de los equipos directivos en los procesos de mejora es potente y que tiene un efecto indirecto pero crucial sobre el aprendizaje de alumnos y alumnas. El equipo directivo ocupa un rol clave, generando las condiciones *para el mejor hacer del colectivo institucional* (Blejmar, 2005).

En el ejercicio de ese rol, hay múltiples funciones a cargo, que podríamos agruparlas en tres dimensiones: la dimensión administrativa, la dimensión comunitaria y la dimensión pedagógica didáctica.

El "corazón" de los procesos de mejora estudiados desde la corriente teórica a la que adherimos (la mejora escolar) es la dimensión técnico-pedagógica, dado que las escuelas que muestran trayectorias de mejora sostenidas en el tiempo son organizaciones donde: *[...] los docentes son formados por sus pares, donde aprender unos de otros es una experiencia valorada y compartida, y donde el compromiso y responsabilidad de unos con otros son parte de la cultura profesional de la escuela. Por lo tanto, estas escuelas son espacios donde la gestión del currículo y la pedagogía son preocupación institucional central, donde la planificación y seguimiento de estos procesos así como la producción y posterior uso de información sobre ellos, tienen claros fines institucionales y se procura dotar de las mejores condiciones para que ello ocurra, conformando una verdadera comunidad de aprendizaje que continuamente está reflexionando sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje* (Bellei, 2014:11).

Sin duda alguna, es la dimensión pedagógica el sentido de la tarea del director, aunque muchas veces se ve invadida por la dimensión administrativa. Recuperar la centralidad de la dimensión pedagógica dentro de la función de los equipos de conducción es la tarea que nos convoca en este capítulo.

En primer lugar, nos parece importante iniciar el recorrido planteando una distinción entre el rol pedagógico del director y la concepción del director como aprendiz.

Como plantea Fullan (2019), mientras el **rol pedagógico** del director está centrado en los objetivos, el currículum, la evaluación a los docentes y la enseñanza, el **rol del director como aprendiz** agrega un salto cualitativo, ya que se centra en el aprendizaje de los estudiantes, pero considerando a la escuela como comunidad que aprende.

Promovemos entonces la formación de equipos directivos que logren generar dentro de las escuelas las condiciones necesarias para transformarlas en organizaciones para el aprendizaje, construyendo un sentido de comunidad entre los profesionales que en ella participan (Bolívar, 2017). El foco entonces está puesto en el aprendizaje de todos, buscando que ese sea "el norte" de todas y cada una de las acciones que se realizan en la escuela y velando porque las dimensiones organizacionales, comunitarias y administrativas estén al servicio del aprendizaje.

Las capacidades clave para conducir una escuela al servicio del aprendizaje

Tres capacidades nos parecen necesario fortalecer en los equipos de conducción para lograr la creación de contextos fértiles para el aprendizaje (Podestá y Abregú, 2019):

a) la capacidad de conducir la escuela proactivamente, superando estilos reactivos de conducción;

b) la capacidad de pensar, imaginar y soñar la escuela en el mediano plazo partiendo de un riguroso diagnóstico institucional;

c) la capacidad de "pensar con otros" y generar culturas colaborativas dentro de las escuelas.

a) De un modelo de gobierno reactivo a un modelo de gobierno proactivo

La realidad suele mostrar equipos de conducción intentando abordar una multiplicidad de funciones, urgencias y demandas permanentes.

Las interrupciones de todo tipo, las demandas administrativas "para ayer", el tener que ocuparse en simultáneo de mucho o de casi todo, los pedidos de supervisión, las necesidades de los alumnos y de las familias... Tantas tareas suelen hacer sentir a los equipos directivos como "malabaristas" o "bomberos", permanentemente atajando urgencias que llenan la agenda de

cuestiones que quitan foco a la enseñanza y al aprendizaje. Pero ¿son todas esas cuestiones prioritarias?, ¿pueden algunas esperar?, ¿es posible revisar ese hacer y preguntarse qué aspectos se están jerarquizando y cuáles se están subestimando?

El enorme desafío tiene que ser entonces aprender a asumir la permanente tensión entre lo que el afuera demanda y lo que constituye la razón de ser de una institución educativa: enseñar y aprender en una práctica relevante y dotada de sentido. Esto implica asumir la complejidad (y al mismo tiempo la posibilidad) de pasar de un modelo de gobierno escolar reactivo, centrado en la inmediatez y en *tramitar del mejor modo posible* (Blejmar en Duschatzky, 2001) lo que el afuera impone, a modelos de gobierno cada vez más proactivos, donde sea la escuela, y no ese "afuera", la que marque el rumbo a seguir, la que fije prioridades y rumbos, la que focalice la mirada en los alumnos y sus aprendizajes, la que se permita soñarse en el mediano plazo, partiendo de la escuela actual, con su singularidad, su historia y el camino recorrido hasta ahora. Como proponen Marturet y otros (2010): *Cada escuela abre nuevos desafíos, interrogantes, urgencias, que requerirán al director tomar posición ante la realidad en la que se encuentra para poder actuar en ella, confiando en que en las diferencias, en la singularidad de cada escuela están, también, las posibilidades* (Marturet y otros, 2010: 17-18).

Tomar posición frente a esa realidad puede implicar trabajar "atajando todos los penales" que el contexto "impone" o bien comenzar a definir desde la escuela cuáles son las prioridades, qué puede esperar y qué no.

Fortalecer la capacidad de gobernar proactivamente implica superar, de a poco, acciones reactivas que se limitan a responder a las demandas externas y empezar a construir un modelo de gobierno escolar donde la agenda de prioridades la marque la escuela y no solamente el afuera.

b) Soñar la escuela en el mediano plazo

Soñar la escuela más allá del aquí y ahora requiere partir de ese aquí y ahora. Esto implica aprender a planificar, ya no partiendo de objetivos ideales, sino de un diagnóstico riguroso basado en evidencias que se constituya en el punto de partida para diseñar un proyecto de mejora institucional.

Siempre planificamos en las escuelas. Pero la planificación no siempre ha servido, porque muchas veces se hace para "cumplir con un requisito

administrativo". Planificaciones repletas de objetivos ideales prácticamente inalcanzables generando mucha frustración en los equipos. O planificaciones impecables técnicamente con escaso anclaje en el contexto. Planificaciones ambiciosas que se elaboran "de una vez y para siempre" y permanecen inertes año tras año. Planificaciones que van por un lado cuando la realidad necesita otra cosa. Planificaciones que no llegan a implementarse por no ajustarse a las necesidades institucionales. Planificaciones tan amplias que no logran concretarse y otras que constituyen una sumatoria de proyectos que se acumulan como capas superpuestas. Planificaciones para otros, planificaciones ideales, planificaciones "paralelas": una para "elevar", otra para "usar" .

Creemos que es hora de devolverle al equipo directivo esta valiosa herramienta que puede ser tan útil para gobernar la escuela, ya que permite definir líneas de acción más allá de la inmediatez.

Para que esa planificación sea real y viable necesita partir de un diagnóstico riguroso basado en indicadores que ayuden a tomar decisiones basadas en información y no en percepciones. Por eso, cuando afirmamos algo de nuestra escuela, es necesario acompañar la afirmación de una pregunta: ¿cómo lo sabemos? Y esa es, justamente, la pregunta que genera la necesidad de buscar indicadores, de relevar datos, de cruzar fuentes de información que permitan "expandir" las percepciones sin minimizarlas. Desde esta perspectiva, construir una planificación institucional genuina y con sentido puede transformarse en una potente herramienta para que lo urgente no invada lo importante.

La herramienta de gestión que proponemos para poder, partiendo del aquí y ahora, diseñar un escenario buscado, posible y viable en función del diagnóstico y las necesidades institucionales es el Proyecto Institucional de Mejora, sobre el que profundizamos en el próximo capítulo.

c) Pensar con otros

Si bien sostenemos que el rol de los equipos directivos resulta clave para "traccionar" las mejoras, la paradoja reside en que sus acciones deben trascender personas logrando institucionalizar prácticas dentro de la organización. Institucionalizar procesos implica que las prácticas institucionales ya no dependen de la presencia del equipo directivo y eso se logra cuando se construye dentro de la escuela una cultura de trabajo colaborativo.

Una cultura de trabajo colaborativo "sucede" cuando dentro de la escuela se generan espacios para discutir, debatir, acordar y disentir. Cuando se comparten las dudas, las estrategias, los logros, los obstáculos. Cuando se abren las puertas de las aulas para intercambiar entre colegas lo que sale bien y lo que aún cuesta. Porque como dice Teresa Punta (2013), directora de escuela, cuando las situaciones nos superan, ser un "todos pensando" es lo que nos salva.

Así, el director que más incide en el aprendizaje de los alumnos, afirma Fullan (2019), es aquel que participa como aprendiz junto a su equipo, aprendiendo por igual, y agrega: *Las acciones del director como líder del aprendizaje, la forma en que él espera y permite que los profesores aprendan unos de otros de maneras específicas que desarrollen sus capacidades y que refuercen el aprendizaje del estudiante, son manifestaciones del capital profesional en acción [...]. Cuando esta cultura de aprendizaje arraiga, se hace cada vez menos dependiente de la figura del director y pasa a ser más función de cómo desarrolla a diario su trabajo cada profesor y de cómo cada uno aprende de los demás* (Fullan, 2019: 54).

Para desplegar esas tres capacidades, el director necesita desarrollar dos competencias transversales, entre otras: la comunicación y el abordaje de conflictos (Gvirtz, Abregú y Paparella, 2015).

1. La comunicación

Uno de los principales desafíos que enfrenta el director tiene que ver con "hacerse entender". Porque comunicar es mucho mas complejo que decir. Porque para hacernos entender primero es importante entendernos y porque, además, aprender a comunicar es una competencia que no todos tenemos desarrollada, aunque podemos aprenderla.

Hay tres claves desde donde pensar la comunicación: la escucha, el respeto y la empatía. Para comunicar claramente hay un requisito indispensable: poder ponernos en el lugar del otro, comprender sus ideas y su modo de ver las cosas.

¿Y cómo se aprende a comunicar eficazmente? Algunas pistas pueden ayudar a pensar ese *cómo*:

- Preguntar antes de responder. Tenemos una fuerte tendencia a dar respuestas inmediatas, pero si queremos ser claros en el mensaje que buscamos transmitir necesitamos contar con información, reflexionar,

evaluar opciones...La escucha activa y la pregunta que ayuda a comprender pueden ser dos herramientas fundamentales a la hora de facilitar la comunicación entre partes.

Analicemos un caso: en una escuela, en la sala de maestros se está charlando sobre el problema de una niña cuya madre llega a buscarla sistemáticamente tarde. Esto genera inconvenientes de todo tipo. Una maestra visiblemente enojada sugiere citar a la madre y dejarle claro que eso no lo puede hacer nunca más. En paralelo, otra maestra, más calma pregunta: ¿y por qué llega tarde?, ¿todos los días? La maestra de la niña contesta: es sostén de hogar, encontró un trabajo, pero el colectivo siempre se demora y no siempre puede salir en horario del trabajo. Entre las maestras presentes se ponen a pensar alguna posible solución y se dan cuenta de que una vecina de la niña busca a su hijo en el mismo horario. Hablan con la madre y, autorización mediante y charla con la vecina, arreglan que esta última la retire del colegio y la madre de la niña pase a buscarla por la casa de la vecina. Este caso se resuelve favorablemente gracias a las preguntas pertinentes y a la disposición al diálogo y la solidaridad. Pero sin la primera pregunta, posiblemente no se hubiera generado esta respuesta solidaria.

- Generar tiempos y espacios para comunicar. Las notas escritas, los *mails* y las carteleras pueden ser instrumentos valiosos. Pero es necesario contar con tiempos y espacios que permitan ampliar la información, aclarar dudas, plantear diferencias y acuerdos. Habilitar espacios para que los otros puedan expresarse y preguntar y darnos la oportunidad de explicar permite disminuir el "radio pasillo" que, lejos de contribuir a mejorar la comunicación, la obstaculizan transformando el mensaje en un teléfono descompuesto. Pero para eso hay que poner a disposición otro espacios y tiempos que generen marcos claros para una comunicación eficaz. Sin duda, encontrar espacios y tiempos está lejos de ser una tarea sencilla. Especialmente en las escuelas secundarias, en las que en la mayoría de las ocasiones los docentes no cuentan con tiempo institucional. En esos casos, a veces la relación es menos grupal y más radial, más uno a uno entre el director y un docente o de algún docente con otro. No obstante, buscar esas oportunidades redunda en una mejor

comunicación. El WhatsApp es un ejemplo de un modo de comunicar que resuelve muchos temas, pero puede generar problemas. Recordamos una anécdota de una docente enojadísima con su directora porque mandó un mensaje largo y entero en mayúscula. No había leído el principio del mensaje donde la directora contaba que se le había trabado el teclado en la mayúscula. Este simple ejemplo es útil a la hora de entender cuándo sirven las comunicaciones escritas o formales y cuándo vale la pena la palabra hablada.
Por último, algunas recomendaciones para cuando trabajamos con grupos de WhatsApp con los docentes: primero, armemos un encuadre en el que especifiquemos por qué y para qué el grupo; designemos a un administrador que guste de la tarea; focalicemos la conversación en temas vinculados con la escuela; redactemos mensajes claros y precisos; compartamos las buenas noticias y los logros de la escuela.

- Socializar la información. Hacer circular la información con claridad ayuda a generar transparencia y a involucrarnos, desde el lugar que cada uno ocupa, en las decisiones institucionales. A veces nos parece que compartir los datos de graduación con las maestras de primer ciclo no tiene sentido porque "ellas están en otra etapa de la primaria", pero puede ser una valiosa manera de que todos los docentes se sientan parte de la organización buscando estrategias colectivas para pensar cuestiones institucionales.

- Retroalimentar. Si entendemos la comunicación como un canal de ida y vuelta, resulta fundamental retroalimentar el hacer del otro y buscar que otros retroalimenten el propio hacer. Esto implica hacer devoluciones sobre la tarea de los integrantes del equipo y pedirles que evalúen la nuestra. Dar nuestra mirada, ofrecer sugerencias, valorar y señalar lo que aún falta, a veces cuesta, por miedo a herir susceptibilidades pero es nada más y nada menos que darle al otro la oportunidad de ver lo que solo no podía. Es ayudarlo a crecer.

- Metacomunicar. Si queremos instalar en la escuela canales saludables de comunicación, es necesario "empezar por casa" preguntándonos

cómo comunicamos los directivos y docentes de esta institución. Dado que lo que mostramos con el hacer deja huella, es necesario poner en práctica modelos de comunicación que incluyan mensajes claros, espacios de encuentro, escucha, diálogo y empatía. Para eso es necesario que los equipos directivos revisen en qué medida están practicando conductas que puedan servir de "modelo". Es interesante el concepto de "metanoia" (Senge) que plantea que, para lograr cambios de perspectiva, es necesario vivenciarlos, porque, como dice el autor, no se aprende a andar en bicicleta leyendo un libro de ciclismo sino andando. A comunicar se aprende comunicando y conociendo modelos efectivos de comunicación.

2. El abordaje de conflictos

Una comunicación sin "ruidos" se basa más que en la ausencia de conflictos en la capacidad de una organización de abordarlos y, como propone Blejmar, en aprender a elegir con cuáles confrontar.

Asumiendo que el conflicto es inherente a una organización, la propuesta es desocultarlo y buscar soluciones colectivas. La resolución saludable de conflictos resulta clave para construir un clima institucional positivo, que es una de las variables de mayor incidencia en los resultados escolares.

Los conflictos no abordados o abordados con respuestas no constructivas paralizan la acción y vacían de sentido la tarea.[2] El primer paso entonces será poner los conflictos sobre la mesa, mirarlos, debatirlos y buscar acuerdos. El segundo paso será buscar respuestas constructivas para abordarlos (la persuasión, la concesión, la contención, la colaboración) y evitando las destructivas (negación, combate, competencia, arrogancia, ocultamiento).[3]

Siguiendo el análisis del módulo de competencias elaborado por IIPE Unesco, las respuestas constructivas son aquellas que aprovechan el conflicto como oportunidad de aprendizaje. Una respuesta positiva parte de

2 IIPE UNESCO "Competencias para la profesionalización de la gestión educativa"

3 Para profundizar cada una de estas respuestas, sugerimos consultar el módulo "Resolución de conflictos", de IIPE UNESCO "Competencias para la profesionalización de la gestión educativa" disponible en *https://cutt.ly/2gFCLW2*

registrar el conflicto, aclararlo y buscar aclararlo mediante una comunicación empática. Las respuestas destructivas, por el contrario, lejos de ayudar a crecer a una organización, generan desgaste y, cuando se instalan como parte de la cultura institucional, generan desconfianza, alianzas, malestar, en una espiral ascendente de conflictos.

Según Anderson (2012), lo más difícil para un director es delegar: *Los buenos directores no tratan de controlarlo todo; las responsabilidades de la escuela –en el camino al mejoramiento–, son compartidas*. Como en toda posición de conducción, es necesario tener confianza en los otros adultos y sus capacidades de resolver los problemas que se enfrentan, así como crear las condiciones para que lo puedan hacer. Un error frecuente, en cambio, es que los directivos busquen imponer sus propias visiones sin la colaboración verdadera y genuina de los demás.

¿Cómo se hace?[4]

Un director focalizado en el aprendizaje es aquel que logra movilizar las condiciones de los docentes e impactar en los aprendizajes de los estudiantes. ¡Así planteado parece tan simple! Pero ese foco suele diluirse en la vorágine cotidiana. Para recuperarlo es necesario generar permanentemente condiciones organizacionales que ubiquen al alumno y a sus aprendizajes en el centro de la escena, sobre todo cuando las demandas externas nos abruman. El camino para lograrlo tiene que ver con buscar soluciones colectivas frente a los desafíos institucionales, construyendo equipos que puedan pensar(se) juntos.

¿Cómo transitar ese camino colectivo? Las dimensiones identificadas por Leithwood (2006) pueden ser un buen punto de partida. El autor identifica cuatro aspectos sobre los que debería operar un buen equipo directivo:

1) mostrar un futuro,
2) formar a otros (y formarse),[5]
3) rediseñar la escuela,
4) gestionar la enseñanza y el aprendizaje.

4 En este apartado recuperamos algunas ideas y conceptos trabajados en un texto junto a Podestá, 2020.

5 Si bien el autor se refiere a la formación de su equipo ("Desarrollar personas"), consideramos necesario enriquecer esa dimensión sumándole el desafío de la propia formación del directivo.

Cada dimensión está constituida por un conjunto de prácticas específicas que lleva adelante un equipo directivo junto a sus docentes (Anderson, 2010).

Analicemos en profundidad cada una de las dimensiones.

1. Mostrar un futuro

Esta dimensión plantea la necesidad de construir una "comprensión compartida" acerca de la escuela, su sentido y el escenario buscado, fundamentalmente a partir de tres prácticas específicas:

a) identificar una visión a futuro,
b) promover los objetivos que se acerquen a esa visión,
c) crear altas expectativas dentro del equipo.

Las prácticas puestas en juego por el equipo directivo para que todos colaboren en la elaboración de una visión colectiva ayudan a crear un sentido de compromiso común, una mejor comprensión del futuro anhelado y una idea clara de cómo proceder hacia ese futuro, plantea Anderson (2010). Resulta clave acá generar altas expectativas en relación con las posibilidades de alumnos y docentes, confiar en que "podrán" y acompañar ese camino de posibilidades.

2. Formar a otros (y formarse)

Esta dimensión se relaciona con la capacidad de los equipos directivos para construir, junto a su equipo docente, el conocimiento y las habilidades que se necesitan para acercarse a las metas buscadas mediante las siguientes prácticas:

a) acompañar a los docentes en su formación individual y colectiva,
b) motivar a la formación permanente,
c) modelizar mediante actitudes consistentes con la visión buscada.

Para lograr el desarrollo profesional de todos los docentes, es necesario buscar un equilibrio entre el desarrollo individual y el desarrollo colectivo ya que, como afirma Anderson (2010): *No conozco ninguna escuela donde se hayan producido evidencias de mejoramiento en la cual cada maestro prosigue su formación profesional solamente en función de sus intereses individuales (aunque hay muchas escuelas donde eso es la norma). Sin embargo, sabemos que el compromiso de mejorar mediante el perfeccionamiento profesional se fundamenta en la motivación personal.*

De ahí se afirma la importancia de establecer y comprometerse con una visión compartida del proyecto de mejoramiento escolar. A partir de esa visión común hay más probabilidad de que las motivaciones personales de formación profesional coincidan con las necesidades colectivas de desarrollo profesional orientadas a la realización de la visión y a las metas de mejoramiento (Anderson, 2010: 40).

Este acompañamiento a los docentes se propone como un apoyo interno a la labor profesional y no como una política exterior de rendición de cuentas sujeta a control y supervisión (Meyer, Cash y Mashburn, 2011 en Montecinos y otros, 2019). Como propone Fullan (2019), superar una política institucional basada en el control y la rendición de cuentas (a la que denomina "cultura de la trampa") y pasar a una política de fortalecimiento de aptitudes, requiere directores que puedan *ayudar a los profesores a trabajar juntos con un enfoque claro para utilizar datos diagnósticos de los estudiantes ligados a la mejora de la enseñanza con el fin de obtener mejores resultados; que operan de forma transparente de manera que las personas puedan aprender unas de otras; que supervisan el progreso e intervienen cuando es necesario. En pocas palabras, crean expectativas y culturas de alto rendimiento* (Fullan, 2019:32).

Respecto a la formación permanente, es fundamental motivar al equipo para su capacitación permanente y, al mismo tiempo, es necesario que el equipo directivo esté dispuesto y disponible para su propia formación, registrando que el proceso de aprendizaje para ser director comienza el día que decide concursar para el cargo, pero no termina nunca. Un director que se forma está modelizando una actitud profesional frente a sus docentes.

Modelizar es mostrar, con el hacer, un modo de hacer las cosas. Sabemos que los cambios culturales ocurren, en gran medida, cuando van acompañados de parte de mensajes verbales y no verbales claros y consistentes de parte de las personas influyentes dentro de una organización (Taylor, C; Sgobba, V.). Si promovemos una cultura escolar basada en la protección del tiempo de clase y el protagonismo del alumno como eje de las decisiones institucionales, los mensajes y acciones de parte del equipo directivo deberían apuntar, por ejemplo, a evitar las interrupciones y a focalizarse en lo que acontece dentro del aula.

3. Rediseñar la escuela

Esta dimensión apunta a generar condiciones de trabajo que le permitan al equipo desplegar al máximo posible sus motivaciones y capacidades a partir de las siguientes prácticas:

a) fortalecer la cultura profesional de la escuela,
b) modificar la estructura organizacional,
c) potenciar alianzas con las familias y la comunidad,
d) aprovechar el apoyo externo (políticas educativas, recursos, etcétera).

Rediseñar la escuela requiere animarse a mirarla con nuevos ojos, formulándose nuevas preguntas: la capacidad de desnaturalizar y problematizar lo propio, la posibilidad de revisar lo conocido y contrastarlo con lo incierto, con lo posible o con lo diferente. Una disposición a, en palabras de Edgar Morin, *saber distanciarse de sí mismo, saber objetivarse. Ese distanciamiento [...] consiste en verse como objeto, sabiendo que se es sujeto, en descubrirse, examinarse, autocriticarse* (Morin, 2015: 29). Pensar críticamente, desplegar nuevas perspectivas de manera creativa, cuestionar con otros y colaborar en la construcción de preguntas poderosas. Empezamos, así, a transitar el camino del rediseño escolar (Pinto 2019:16).

Fortalecer la "cultura profesional" resulta clave, ya que la investigación indica que hay una fuerte correlación entre el trabajo colaborativo del equipo docente y el aumento del logro académico de los estudiantes (Vescio, Ross, y Adams, 2008; Bryk, Sebring, Allensworth, Easton y Luppescu, 2010 en Montecinos, 2019): *Un equipo docente en un proceso de desarrollo profesional continuo, con oportunidades para observar estratégicamente sus prácticas es, sin duda, un requisito fundamental para alcanzar la mejora educativa* (Montecinos y otros, 2019: 50). Anderson agrega: *Sabemos que existen escuelas donde las normas profesionales y estructuras organizacionales favorecen y sostienen un desempeño individual de los docentes, mientras hay otras donde se promueve un trabajo profesional más colectivo. Se ha comprobado, mediante estudios comparativos, que la calidad de los resultados es frecuentemente más alta en escuelas donde se ha desarrollado una cultura colaborativa, y que la disposición orientada hacia el progreso es más fuerte donde la gente colabora de manera permanente en su trabajo* (Anderson, 2010:43).

Las alianzas con la familia y la comunidad ayudan a generar sinergia y redes de trabajo que potencian las acciones institucionales y fortalecen el trabajo centrado en los alumnos. Sin embargo, no siempre es sencillo

lograrlo y cada escuela deberá transitar esa búsqueda de alianzas creativamente, sabiendo que en todos los casos suele haber actores más disponibles que otros, por diferentes motivos (falta de tiempo, falta de interés, falta de una cultura de trabajo en conjunto, etc.). La invitación a sumarse deberá estar siempre presente buscando convocatorias que inspiren y contagien a otros en la aventura de lograr que todos los alumnos estén dentro de la escuela y aprendiendo.

Por último, la propuesta de aprovechar los recursos externos se relaciona con optimizar lo que tenemos y hacer "propias" las políticas educativas que dan buenos resultados dentro de las escuelas. A veces, una política educativa nacional o provincial se interrumpe por un cambio de gestión y automáticamente se abandona desde la escuela, sin preguntarnos si valía o no la pena sostenerla institucionalmente. Por ejemplo, si estamos convencidos de que el proceso de alfabetización de los niños requiere mayor tiempo que el que les ofrece primer grado y que es necesario que un mismo docente acompañe ese proceso durante segundo grado evitando la repitencia, aún cuando la política que avala esas decisiones se modifique, podemos seguir sosteniéndola en la escuela.

4. Gestionar la enseñanza y el aprendizaje

Esta ultima categoría se refiere al área de incidencia clave del equipo directivo, lo que acontece dentro del aula: el aprendizaje de los niños y jóvenes, la enseñanza y la evaluación, los proyectos implementados, las propuestas pedagógicas.

Gestionar la enseñanza y el aprendizaje implica poner la dimensión pedagógica en el centro de la escena, aun asumiendo que, muchas veces, el hacer institucional está fuertemente atravesado por regulaciones externas (que a veces facilitan la tarea mientras que otras veces la obstaculizan) y sobre esto volveremos en el capítulo 5.

Las prácticas de esta dimensión se relacionan con:

a) brindar herramientas a los docentes para mejorar la enseñanza;
b) retroalimentar las prácticas pedagógicas;
c) acompañar a los docentes dentro y fuera del aula (tanto en la planificación como en la implementación de sus practicas);
d) generar espacios de reflexión colectiva sobre las prácticas, donde los

docentes puedan aprender de otros y con otros generando una cultura de trabajo colaborativa;

e) proteger los tiempos de clase y los procesos que se dirigen hacia los esfuerzos colectivos de mejora, para que el equipo no se desvíe de las prioridades acordadas y logre "resistir la pérdida de rumbo".

Para lograrlo, los equipos de conducción tendrán que hacer frente a ciertos "elementos de distracción", entendidos como aquellos acontecimientos y problemas que impiden que la escuela se centre en las prioridades fundamentales del aprendizaje: *Los buenos directores mantienen un enfoque claro. Los directores que aprenden a ser líderes no son proclives a asumir demasiadas innovaciones [...]. No debe esperarse que el director lo haga todo, pero hay que asegurarse de que las tareas clave se hagan bien* (Fullan, 2019:45). Las tareas clave se relacionan con la dimensión pedagógica y requieren acompañar y retroalimentar a los docentes en sus prácticas cotidianas. Sobre esto volveremos en el capítulo 6.

Hoy sabemos que la calidad de los resultados de una escuela es más alta en escuelas donde se logra desarrollar una cultura colaborativa:

Las escuelas que alcanzan un mejoramiento más avanzado se transforman, para sus profesores, no solo en un lugar de trabajo: son un espacio de desarrollo y realización profesional, colectiva y personal. A partir de ahí se construye un trabajo colaborativo y se logra que los pares se vayan apoyando y formando unos a otros, compartiendo competencias y experiencias. Así, todos saben que el mejoramiento es una responsabilidad colectiva que se apoya en los hombros de cada uno en cuanto a la preparación y al modo de realizar su trabajo, en consonancia con los demás y con los lineamientos y objetivos de la escuela. La generación de un clima de confianza permite que los docentes reconozcan sus dificultades, pidan ayuda a sus colegas cuando lo requieran, y genera una mayor disposición al cambio (Vanni, 2015:21).

Esa cultura colaborativa se construye y consolida a medida que se logra instalar dentro de la escuelas una conducción distribuida, concepto que desarrollamos en el capítulo anterior. Una conducción que ya no depende de una sola persona, sino que circula por la institución. Un gobierno que potencia lo mejor de cada uno y que aprovecha la experticia de cada actor para ponerla a disposición del equipo y de la escuela en una "causa común" (Murillo, 2006): el alumno y sus aprendizajes.

Según la investigación recopilada en el libro *Lo aprendí en la escuela*, en las instituciones que logran una mejora avanzada y sostenida, los directivos y

profesores valoran fuertemente el apoyo y el aprendizaje mutuo entre docentes. Desde la percepción del equipo docente, *el principal factor de los avances hechos por la escuela y sus posibilidades de proyectarlos hacia el futuro, es el trabajo colectivo y reflexión conjunta del equipo docente y directivo, como una comunidad de aprendizaje profesional* (Bellei y otros, 2014: 83).

La reflexión colectiva busca romper la lógica individualista o "uno a uno" que Fullan caracteriza como la "micro locura de la gestión" (Fullan, 2019) y que consiste en pretender que el director, ante la inmensidad de tareas que lo convocan, busque soluciones individuales con cada docente: *Los directores deben dejar de centrarse en un trabajo uno a uno con cada profesor para liderar un trabajo colaborativo que mejore la calidad de todo el equipo docente* (Fullan, 2019: 33).

Desterrar el trabajo solitario y aislado que caracteriza los modos de trabajo en muchas escuelas para pasar a conformar equipos de gente pensando, aprendiendo, estudiando junta implica un cambio de paradigma. Abrir las puertas de las aulas y de las escuelas para pedir ayuda a un colega es un cambio cultural a conquistar. Como señalamos en el capítulo 5, promover cambios culturales en una organización requiere atravesar creencias y patrones de conducta instalados en muchas escuelas como aquel que propone "yo en mi aula hago lo que quiero" o "cada maestrito con su librito". Frente a ese decir nos preguntamos: ¿será que cada uno hace dentro del aula "lo que quiere" o más bien lo que aprendió, lo que sabe, lo que puede? ¿Es "su aula" o es el aula del alumno de la escuela? ¿Es posible entonces deconstruir y desaprender junto a otros si ese hacer no está dando respuestas al alumno de hoy y a la escuela que buscamos construir?

En esa deconstrucción del rol docente aislado, Fullan nos advierte el riesgo de "la falacia de las soluciones individualistas": *Las personas no cambian las culturas con mucha facilidad [...]. Los grandes directivos, uno a uno, nunca cambiarán la cultura [...]. La herramienta principal para la mejora en cualquier organización no es la evaluación uno a uno, sino las culturas que construyen en el aprendizaje cotidiano y que usan la evaluación para complementar y fortalecer el aprendizaje* (Fullan, Op. Cit: 31 y 35).

Según el autor, el cambio profundo llega a través de los efectos directos e indirectos de los individuos y los grupos trabajando colaborativamente y de modo coordinado: *Tenemos que configurar el rol de manera que se ayude a los directores a trabajar con grupos y a aprender de otros directores como forma de cambiar la*

cultura de la organización [...]. Cuando esta cultura de aprendizaje colaborativo arraiga, se hace cada vez menos dependiente de las acciones del director (Fullan, Op. Cit: 35 y 54).

Se logra así dejar "capacidad instalada" dentro de las instituciones, que constituye un indicador de un alto grado de institucionalización de una mejora. Una mejora se institucionaliza cuando ya no depende del equipo directivo, cuando trasciende personas, cuando una práctica "llegó para quedarse" en la escuela.

Esto sucede cuando dentro de cada escuela comienza a armarse una microcomunidad de aprendizaje, un espacio donde los docentes puedan aprender unos de otros y apoyarse entre ellos.

Empezar por uno mismo

Empezar por uno mismo implica intentar mirarse en su relación con la organización y con los actores: ¿Qué hacemos al llegar a la escuela? ¿Saludamos a los docentes, a nuestros alumnos? ¿Vamos directo a nuestra oficina? ¿Qué dialogo tenemos con los padres? ¿Nos quejamos mucho? Y, sobre todo, ¿qué podemos mejorar en nuestros vínculos? ¿Cómo podemos comunicarnos mejor? ¿Qué mensajes enviamos mediante nuestro hacer? ¿Están el alumno y sus aprendizajes en el centro de nuestra agenda semanal? ¿Potenciamos lo mejor de la gente que tenemos? ¿Cómo resolvemos los conflictos? ¿Protegemos los tiempos de clase?

Muchas veces nos cuesta dimensionar la huella que deja el hacer desde los equipos de conducción, como planteábamos en las premisas de nuestra introducción. Por eso, es fundamental que los equipos directivos puedan "construir potentes "teorías de la acción" que les permitan comprender de qué manera sus acciones afectan lo que aprenden los alumnos" (Elmore, 2010: 10).

Como dice Blejmar, el principal reto de la gestión es la gente, empezando por uno mismo. Y por eso Hargreaves (2012) y Fullan (2015) invitan al equipo directivo a:

- comenzar por uno mismo,
- animarse a dar el primer paso y
- conectar todas las acciones, siempre, con los alumnos.

Animarse a dar el primer paso, probar otras actitudes, otro modo de establecer las reuniones, mirar los logros de nuestros alumnos y buscar la mejora continua de todos ellos. No es simple, no es lineal pero ayuda a la mejora escolar.

CAPÍTULO 4

APRENDER A ARMAR UN PROYECTO INSTITUCIONAL DE MEJORA[6]

Como ya dijimos antes, algo que caracteriza la tarea de los equipos de conducción en el día a día escolar es la demanda permanente: las familias, los alumnos, los docentes, los pedidos desde supervisión, el comedor, el edificio... y la lista sigue. La multidimensionalidad de las tareas a cargo y las diversas "urgencias cotidianas" suelen transforma la agenda del director en una "misión casi imposible".

El director planifica su semana, establece metas en función de las necesidades institucionales y define acciones a realizar cada día, pero llega el viernes y la sensación suele reflejarse en esta frase: "No pude hacer nada de todo lo que me había propuesto". ¿Por qué sucede esto? Porque suelen aparecer emergentes, imprevistos, pedidos urgentes, demandas administrativas para "ya", respuestas que se necesitan "ahora" y múltiples cuestiones que nos hacen abandonar lo planificado en pos de lo emergente.

Algunas distinciones nos parecen necesarias en ese "todo urgente" que se suele presentar en la cotidianeidad institucional. En primer lugar, no todo lo que se presenta como urgente, efectivamente lo es. Hay decisiones que pueden compartirse o delegarse, otras pueden esperar, otras pueden resolverse con una adecuada anticipación de tiempos y espacios.

Si pensamos la dimensión pedagógica estamos de acuerdo en que es una dimensión importante de la escuela, muy importante; podríamos decir que es la más importante. El problema surge cuando no siempre la tengo en el plano de lo urgente (Oubel, 2017: 85).

6 Nos referimos a la planificación institucional que ha adoptado diversos nombres a lo largo del tiempo: plan de mejora, proyecto estratégico, planificación anual, plan de gestión... Lejos de "enredarnos" con los nombres, queremos centrarnos en su sentido: el porqué y el para qué de esta herramienta que busca ser una potente manera de ayudarnos a **registrar** qué escuela tenemos y a **soñar** qué escuela buscamos construir en el mediano plazo.

Utilizando los clásicos cuadrantes de Covey (2003), vemos que, en general, la dimensión pedagógica suele caer en el segundo cuadrante: no urgente e importante.

	URGENTE	NO URGENTE
Importante	1	2
No importante	3	4

El desafío es gestionar la agenda del directivo de manera que haya tiempos y espacios para trabajar en ese segundo cuadrante. ¿Por qué? Porque de lo contrario, el cuadrante 1 y el cuadrante 3, que son las urgencias, me van a comer el tiempo que le debo dedicar a lo que es importante y no urgente (Oubel, 2017:86).

La pregunta que puede ayudar a guiar las decisiones cotidianas es ¿qué puede esperar y qué no? Pensemos juntos algunos ejemplos: un accidente de un alumno entra dentro de la categoría de lo urgente e importante. Evidentemente es una de las acciones que no pueden esperar y que requiere presencia e intervención desde la dirección. También es real que si contamos con algunos protocolos de emergencia, algunos accidentes dentro de la escuela pueden resolverse con mayor autonomía y eficiencia (cómo proceder, a quién llamar, quién se ocupa de hacerlo, qué hacer si esa persona no está, etc.). Por otro lado, una interminable fila de padres que vienen a plantear alguna inquietud no urgente o a solicitar un trámite puede anticiparse fijando días y horarios para entrevistas con familias, de modo que no interfiera en la planificación de tareas del director.

En definitiva, la primera cuestión que queremos dejar instalada en relación con el uso del tiempo y a las urgencias cotidianas tiene que ver con preguntarnos no solo qué hace el tiempo con nosotros, sino fundamentalmente qué hacemos nosotros con el tiempo. Y qué acciones importantes estamos dejando de lado en pos de atender todas las "urgencias" que se nos presentan. Decir "sí" a todas esas urgencias implica, muchas veces, decir "no" a las cuestiones importantes hasta que no se encienden las señales de alarma (y entonces sí pasan a convertirse en urgentes). Dentro de las cuestiones importantes no urgentes, ubicamos el acompañamiento a los docentes, la mirada sobre lo que acontece dentro del aula con el fin de asesorar, sugerir y agregarle valor al maestro, ayudándolo a ver cuestiones que se escapan cuando se

está a cargo del grupo de alumnos. Ese acompañamiento dentro del aula y el espacio posterior para pensar juntos acerca de lo que allí pasó (qué funcionó, qué no, por qué, qué se podría replantear en el futuro, etc.) permite prever (ver antes) muchas cuestiones y abordarlas cuando aún no generan conflicto. Permiten anticipar situaciones e intervenir a tiempo, ganarle de mano al conflicto. Sobre este tema seguiremos profundizando en el capítulo 6.

Ahora bien, ¿cómo se hace para superar ese estilo de conducción reactivo, tendiente a responder todo aquí y ahora, a actuar bajo la presión permanente del afuera que nos hace abandonar una y otra vez nuestra agenda? Contar con una planificación institucional es una manera de empezar a conducir la escuela proactivamente: marcando el rumbo, fijando agenda, definiendo prioridades y diseñando estrategias para el mediano plazo y no solo para la inmediatez.

Este proyecto institucional de mejora es, desde nuestra perspectiva y desde nuestra experiencia, una potente herramienta para poder, partiendo del aquí y ahora, diseñar un escenario buscado, posible y viable en función del diagnóstico y las necesidades institucionales.

El primer aspecto que nos interesa marcar con respecto a dicha planificación institucional es que esta herramienta constituye un medio y no un fin en sí mismo (Abregú, 2017; 2019). En las escuelas solemos poner la atención en las herramientas por sobre su propósito. Y perdemos así de vista que el sentido de la tarea está siempre inevitablemente relacionado con el alumno y sus aprendizajes. Las herramientas, los recursos, los indicadores y la planificación deberían constituirse en "medios para" ese propósito.

¿Y cuál es la diferencia entre percibir el plan institucional de mejora como medio o como fin en sí mismo? Tomarlo como un fin muchas veces nos hace elaborarlo como un requisito a cumplir. Algo para "elevar" o presentar a otros. Un trámite sin sentido, una carga burocrática más que se agrega a todo lo que ya el director tiene que hacer desde la dimensión administrativa. Se convierte así en un "cumplimiento" más. Y ese "cumplimiento" implica, en cierto sentido, un engaño hacia nosotros mismos. Es un "como si", un hacer para otros, un hacer desprovisto de sentido, como esas experiencias pedagógicas sin sentido para los alumnos que buscamos erradicar de las aulas.

Muy por el contrario, apostamos a una planificación institucional dotada de sentido, una herramienta que le sirva al director y a la escuela para soñar

"nuevos posibles" en función de su punto de partida, un plan de gestión que la comunidad educativa se apropie, haga suyo, que lo defienda, lo necesite y que, justamente por eso, pueda sostenerse en el tiempo.

Y dado que es prácticamente inevitable que el director se corra de su foco en pos de los emergentes, que esa herramienta se constituya en la brújula que lo ayuda a resistir la pérdida de rumbo y volver a lo importante cuando lo urgente lo corre de ese foco.

¿Cómo se hace un proyecto institucional de mejora?

Los principales componentes de un plan institucional (Gvirtz y Abregú, 2011 y Podestá y Abregú, 2020) son:

1. Diagnóstico. *¿Cómo estamos?*
   - 1.1 Identificación de problemas/desafíos a superar y sus posibles causas. *¿Qué priorizar? ¿Qué variables contextuales e institucionales pueden estar incidiendo en esto que buscamos resolver?*
   - 1.2 Evidencias (indicadores de punto de partida) que los confirman. *¿Cómo lo sabemos?*
2. Escenario buscado. *¿Cómo buscamos estar?*
   - 2.1 Indicadores de punto de llegada. *¿Cómo sabremos si lo logramos?*
3. Estrategias/líneas de acción para transitar la brecha entre 1 y 2. *¿Qué haremos? ¿Cómo lo vamos a hacer?*
4. Responsables. *¿Quiénes serán los referentes que ayuden a que lo planificado "suceda" (a ponerlo en agenda)?*
5. Plazos. *¿Cuándo pondremos en marcha cada estrategia propuesta?*
6. Monitoreo. *¿Cómo y cada cuánto tiempo iremos evaluando la marcha de lo que planificamos?*

Vayamos por partes...

Analizando el primer **componente del plan institucional de mejora**, vale la pena preguntarnos: *¿cuándo un problema institucional es prioritario?* Algunos criterios[7] que pueden resultar clarificadores para identificar y formular los problemas que constituirán el punto de partida del plan de gestión.

7 Fuente: Orientaciones para la elaboración del Proyecto Escuela, CABA, 2008.

- Que sean relevantes a los fines de garantizar mejores condiciones de ingreso, permanencia y egreso de los niños, jóvenes y adultos en la escuela.
- Que sean relevantes a los fines de la enseñanza y el aprendizaje (para hacer de la escolaridad una experiencia significativa). Su solución contribuye directamente al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.
- Pueden ser relevantes porque a su vez acarrean otros problemas.
- Que sean posibles de resolver desde la escuela y que ameriten la resolución a través de un proyecto y no por las vías habituales de gestión.

Formular problemas institucionales parece sencillo y solemos armar grandes listas de problemas sin dificultad. Sin embargo, si analizamos rigurosamente aquel primer listado de los problemas que surgen "espontáneamente", vemos que algunos no dan cuenta de la causa que los origina, otros refieren a la falta de recursos (condición necesaria pero no suficiente), otros están íntimamente relacionados y podrían agruparse en torno a un eje... Como lo plantea Blejmar: *la enunciación de un problema indica, al mismo tiempo, sus limitaciones o sus posibilidades de resolverlo* (Blejmar, 2009), por eso es fundamental ser claros a la hora de enunciarlo.

A modo de ejemplo, tomaremos una problemática característica en las escuelas rurales. Una escuela enuncia así el problema:

Los caminos se inundan los días de lluvia impidiendo el acceso a la escuela.

Así formulado, este problema deja escaso margen de acción desde nuestra área de incidencia como escuela. Podemos elevar notas al municipio o vialidad, pero su resolución no depende de nosotros. Nuestras estrategias de intervención están limitadas.

Si, en cambio, damos vuelta la ecuación y enfocamos el problema en el aprendizaje de los alumnos, su formulación "se da vuelta":

Discontinuidad de los días de clase por el estado de los caminos que imposibilita concurrir a la escuela los días de lluvia.

Desde esta formulación, el abanico de estrategias se expande, porque incluye la nota al municipio, pero la trasciende. Incluye, además, estrategias institucionales para optimizar los tiempos de clase, protegiendo el uso del tiempo cuando estamos en la escuela y estrategias de trabajo en las casas (cuadernillos), propuestas de recuperación de días de clase perdidos, etc. Este cambio de lógica en la formulación del problema no implica depositar todas las responsabilidades en la escuela. Muy por el contrario, la propuesta es

exigir y demandar a cada actor social la responsabilidad que le corresponde pero, al mismo tiempo, enfocarnos en lo que depende de nosotros.

Dentro de este primer componente, hay un aliado necesario que acompaña la formulación de problemas con evidencias: **los indicadores**.

Mirar la escuela con nuevos ojos implica tomar distancia para observar desde nuevas perspectivas una realidad que por momentos resulta tan familiar, tan conocida.

Y para que esa mirada sea rigurosa y confiable tiene que basarse en evidencias. Porque muchas veces, los "diagnósticos" se basan en percepciones, miradas subjetivas, creencias, supuestos... Y cuanto más conocemos la realidad, más tendemos a basarnos en los supuestos compartidos por la comunidad: "en esta escuela se enseña", "los chicos no están aprendiendo nada", "los padres no participan", "esta maestra enseña mal", "yo sé que acá los padres opinan que..."

Las percepciones son buenas aliadas y un buen punto de partida porque nos ayudan a estar "atentos", pero necesitan ser cruzadas con datos cuanti o cualitativos que las confirmen o refuten, esas son las evidencias de las que hablamos. Porque las percepciones e intuiciones solas resultan insuficientes y muchas veces engañosas. porque las "leemos" e interpretamos desde nuestra propia perspectiva, que es sumamente válida, pero es solo una.

Para minimizar la parcialidad lógica de las miradas subjetivas, los indicadores pueden ser herramientas valiosas. Solemos creer, por ejemplo, que los padres opinan que..., pero cuando preguntamos explícitamente por el tema en cuestión encontramos nuevos elementos que desconocíamos. O percibimos que el ausentismo ha crecido en los últimos tiempos, pero cuando analizamos datos objetivos nos sorprende ver que la tendencia no es la que suponíamos. O afirmamos que la matrícula tiene una disminución progresiva cuando los datos indican que se mantiene constante en los últimos tres años y que las prioridades son otras.

¿Qué son los indicadores?

Los indicadores son pistas, señales que nos indican hacia dónde ir. Son los datos que permiten tomar decisiones basadas en información y no solo en percepciones subjetivas.

Una definición más teórica es la siguiente: *Los indicadores de gestión constituyen la herramienta que nos provee la información cuantitativa (estadísticas, ratios, porcentajes) y cualitativa (mediante entrevistas, cuestionarios, etc.) que nos permite acercarnos a un completo diagnóstico de la situación actual de cada escuela* (Zinn y Abregú, 2005).

Pero no es necesario construir definiciones complejas, porque los indicadores son más simples de lo que suponemos. Y, además, cada institución podrá requerir diferentes indicadores; siempre insistimos en que no es recomendable utilizar gran cantidad de índices, solo los necesarios que permitan, de manera simple y clara, observar el estado real de cada área de nuestra escuela.

Fundamentalmente, los indicadores son información para la acción. Una herramienta que nos ayuda a tomar decisiones fundamentadas, a establecer prioridades institucionales. Son un medio y no un fin en sí mismo: de nada sirve relevar gran cantidad de datos si luego las acciones institucionales no los tomarán como insumo. Los indicadores son el punto de partida para la acción, ese es su sentido y su razón de ser. Por ejemplo, el ausentismo de un estudiante es un indicador. Cuando se ausenta por más de dos días conviene preguntarnos qué está pasando, cómo lo podremos ayudar a su vuelta, si mermará su rendimiento. Es que hay una correlación significativa entre ausentismo y repitencia, ausentismo y deserción, ausentismo y bajas notas. Otros indicadores a los que hay que mirar rigurosamente. No obstante, cuando miramos el ausentismo estamos frente a un indicador de proceso, porque podemos resolver el problema; cuando estamos frente a indicadores de repitencia, el problema sucedió, hablamos entonces de indicadores de resultados. ¿Podemos mejorar? Solo el año siguiente.

¿Para qué sirven los indicadores?

Los indicadores ayudan fundamentalmente a **comprender**, a tomar decisiones fundamentadas, a "darnos cuenta", a definir prioridades, a comparar percepciones, a ampliar la mirada, a ver desde dónde y cómo es necesario actuar, a focalizar recursos y energía allí donde resulta más necesario.

Los indicadores nos ayudan a saber si mejoramos en los aspectos que preocupan, si nuestros alumnos aprenden año a año, si vamos en el camino correcto. Nos ayudan a diagnosticar y a evaluar, porque nos muestran cómo estamos y si las estrategias implementadas están dando los resultados esperados.

Pasemos ahora a analizar otro componente clave del plan de gestión: **las estrategias**. Un plan se gobierna por la acción, afirma Matus. Por eso, las estrategias son el "corazón" dentro de un plan de gestión institucional. Son el puente para transitar el camino entre el hoy y el escenario buscado.

A veces, las estrategias se formulan de modo tan amplio que se parecen a metas: "Atender a la diversidad", "Fomentar la comunicación", "Formar alumnos críticos", "Dinamizar las clases con agrupamientos flexibles". En estos casos, queda claro el qué pero no el cómo y ambas cuestiones necesitan ser explicitadas dentro del plan de mejora.

Para que el plan de mejora deje de ser un conjunto de buenas intenciones y se transforme en una auténtica guía para el hacer, es fundamental especificar las líneas de acción institucionales que se llevarán a cabo para lograr lo propuesto. Si, por ejemplo, lo que buscamos es contar con más herramientas para abordar la heterogeneidad dentro del aula, sería necesario especificar los caminos propuestos para lograrlo. Sugerimos (solo a modo de ejemplo) algunas líneas de acción que permiten "aterrizar" el concepto de diversidad.

- Lectura de material bibliográfico sobre el tema.
- Análisis de planificaciones que se vienen implementando en la escuela.
- Análisis de planificaciones que contemplen la diversidad dentro del aula.
- Análisis de clases (videos, clases filmadas o registros de clases).
- Capacitación o grupo de estudio en el tema de aulas heterogéneas.
- Análisis e implementación de propuestas didácticas que atienden la diversidad dentro del aula.
- Inclusión de consignas abiertas y optativas dentro de las planificaciones.
- Espacios de reflexión sobre lo implementado.
- Realización de proyectos interdisciplinarios.
- Variar los agrupamientos dentro de las clases.
- Elaboración de criterios de evaluación que se comunican a los alumnos.
- Creación de espacios para que los alumnos autoevalúen lo realizado.
- Construcción de espacios de retroalimentación entre directivo-docente y entre docente-alumno para reflexionar sobre lo realizado y aprender desde ahí.[8]

Con respecto a los **plazos** y **responsables**, definirlos con claridad ayuda a

8 Si se trata de directores Personal único, proponemos realizar registros escritos o filmados de clases, compartirlos con supervisor y colegas de otras escuelas.

que lo planificado suceda.

Se espera que en cada estrategia o línea de acción propuesta se identifique una fecha lo más concreta posible y un referente responsable que vele por su seguimiento, que ayude a poner esa acción en agenda para que no se diluya en la vorágine cotidiana.

La idea es, según las posibilidades de cada escuela y de cada comunidad, incluir dentro del plan institucional de mejora aliados que nos ayuden a concretarlo. Fijar un cronograma de acciones y distribuir liderazgos y responsabilidades más allá de la figura del director no diluye responsabilidades, sino que, muy por el contrario, genera alianzas y redes potentes que ayudan a salir del "Uno, Ninguno, Todos, Cualquiera", como cuenta esta historia:

Esta es una pequeña historia, la historia de siempre, sobre cuatro personas que se llamaban Todo el Mundo, Alguien, Cualquiera y Nadie. Había que hacer un importante trabajo y Todo el Mundo estaba seguro de que Alguien lo haría. Podría haberlo hecho Cualquiera, pero Nadie lo hizo. Entonces, Alguien se enfadó porque era un trabajo de Todo el Mundo. Pero Todo el Mundo pensó que Cualquiera podía hacerlo y Nadie sabía que ninguno lo haría. Al final, Todo el Mundo echó la culpa a Alguien cuando Nadie hizo lo que Cualquiera podría haber hecho. La historia de siempre.

Finalmente, la **evaluación** y el **monitoreo permanente** de las acciones son los componentes que posibilitan confirmar que estamos en el camino correcto o ayudará a redefinir las acciones y estrategias en caso de detectar que nos estamos desviando de la meta. La evaluación pasa a ser un proceso permanente y no ya una instancia al final de cada ciclo. Este tipo de evaluación permite tomar decisiones para la mejora y no únicamente evaluar resultados. La nueva concepción de evaluación supone evaluar también **procesos** y redefinir las intervenciones las veces que sea necesario.

Porque el camino recorrido no es menos importante que los resultados obtenidos. Imaginemos una matriz que cruce la variable "resultados" con la

variable "causas".

Podríamos armar cuatro posibles modelos organizacionales (Reeves, 2002):

	Bajos resultados	Altos resultados
Causas desconocidas	Fracaso	Éxito débil
Causas conocidas	Posible superación	Éxito sustentable

Basado en Reeves, D. (2002).

En un extremo, una organización con pobres resultados y que desconoce las causas de su fracaso; en el otro extremo, una organización con buenos resultados y que conoce las causas de sus logros. En el medio, una organización con bajos resultados pero que sabe el porqué y tiene hipótesis para explicar la situación y una organización con buenos resultados pero que desconoce el proceso mediante el cual los ha obtenido. Es muy probable que este último modelo tenga más posibilidades de superarse a partir de las lecciones aprendidas, mientras que el anterior difícilmente pueda sostener sus logros en el tiempo si desconoce el camino recorrido.

Por todo lo señalado, evaluar procesos y resultados resulta el elemento clave del plan institucional de mejora porque garantiza los ajustes necesarios durante el camino.

A modo de cierre de este capítulo, pasamos en limpio algunos consejos a tener en cuenta a la hora de elaborar un plan institucional de mejora:

1. La enunciación de problemas focalizados en nuestro círculo de influencia y centrados en los aprendizajes de los alumnos (aprendizajes entendidos en un sentido amplio e integral: incluyendo y a la vez trascendiendo las áreas académicas).
2. La identificación de evidencias de punto de partida (indicadores de diagnóstico que indiquen dónde estamos en relación con el problema formulado) y de metas "medibles" de punto de llegada (indicadores de logro o progreso), en lo posible combinando datos cuanti y cualitativos y teniendo presente la importancia de que cada indicador de punto de partida tenga su respectivo indicador de punto de llegada, y viceversa.
3. Estrategias claras y concretas, que den cuenta del cómo y no solo del

qué: que no sean tan generales que se parezcan a metas ni tan específicas que se confundan con planificaciones docentes.

4. Plazos bien concretos: que fijen fechas, mes o bimestre y que desglosen en enorme "ciclo lectivo".
5. Responsables distribuidos entre el equipo de trabajo: que identifiquen referentes del seguimiento de cada línea de acción, distribuidos entre la mayor cantidad de actores posibles.
6. Estrategias de evaluación y monitoreo, que indiquen cómo y cada cuánto tiempo se irá evaluando la marcha de lo propuesto dentro del plan de mejora.

Estos puntos son una especie de "irrenunciables" porque ayudan a que el plan de mejora suceda, se concrete y se convierta en una herramienta potente para el equipo directivo y para toda la escuela.

que no sean tan generales que se parezcan a meras declaraciones.

c) [illegible] que se contemplan en el plan [illegible]

d) Plazos bien concretos que fijen fechas, meta a meta, y que desglosen [illegible]

[illegible] mayor cantidad de actores y [illegible]

e) Estrategias de evaluación y monitoreo, que indiquen cómo y cada cuánto tiempo se irá evaluando la marcha de lo propuesto dentro del plan.

[illegible] una especie de [illegible]

[illegible]

CAPÍTULO 5

EL DIRECTOR DE ESCUELA Y SU ROL EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

El rol del director en la política educativa

En el capitulo 2 hablamos sobre "qué" y "cómo" se toman las decisiones en las escuelas, es decir, sobre el gobierno escolar. Allí veíamos que muchas decisiones sobre asuntos importantes de lo que sucede en las instituciones –como el currículum, los programas de inclusión de estudiantes y de capacitación docente, los sistemas de calificación, etc.– se toman en otras instancias del sistema educativo. Pero ¿qué lugar ocupan los directivos en el gobierno escolar? ¿Qué cosas decide –o no– un director o directora de escuela en una política educativa? ¿Participa realmente? ¿Cuál es el rol de los directivos frente a las políticas educativas que se elaboran en estos otros niveles del sistema? Para responder a estas preguntas, proponemos recorrer algunos conceptos y casos provenientes del análisis de la implementación de algunas políticas educativas seleccionadas. A modo de premisa, sostenemos que el director, también en este proceso, constituye un agente clave que interactúa con otras instancias y actores del sistema y, por lo tanto, desde allí debe ser comprendido su rol.

Política, políticas y gobierno escolar

Con frecuencia, los análisis sobre la gestión pública y los diseños de política educativa han colocado su foco en la capacidad técnica de la gestión. El aspecto técnico refiere al cómo: cómo se puede hacer esto, qué problemas hay para hacerlo, de qué modos puede hacerse mejor. Pero esta es solo una dimensión de la conducción. Hay otra que es previa y más definitoria: la dimensión política, que alude a la capacidad para generar justicia educacional, generar consensos y para coordinar la toma de decisiones en organizaciones complejas, con múltiples niveles, actores e intereses. Esta dimensión no suele merecer la misma atención que la dimensión técnica. En este sentido, retomamos los conceptos de los que hablamos en el capítulo 2: recordemos que

sobre la base de las ideas de Morlino (1985) y Dahl (1993, 1994) a partir de la propuesta de Gvirtz y Minvielle (2008), entendemos que el gobierno de los sistemas en general, y el de los educativos en particular, está conformado por reglas y normas (formales e informales) que establecen cuáles son los roles de autoridad y sus competencias específicas. A su vez, la autoridad, al estar legalmente establecida, puede tomar decisiones de carácter obligatorio que valen para las diversas unidades/agencias que forman parte de un determinado sistema (en nuestro caso, el educativo). En el sistema educativo, encontramos distintas unidades ubicadas en distintos niveles: el nivel macro, el nivel intermedio y el nivel micro. En el nivel macro se sitúan los ministerios de educación del gobierno nacional y los ministerios provinciales; en el nivel intermedio o *mezzo*, las estructuras educativas locales –como las supervisiones e inspecciones de cada distrito o región– y en el nivel micro, las escuelas.

Cuando analizamos el sistema educativo, es importante tener en cuenta todos estos factores: quiénes son las autoridades, qué decisiones toman, qué intereses tienen, sobre qué niveles lo hacen, en qué reglas se basan, y qué capacidades "reales" tienen para ejercer estos roles (más allá de lo que diga esa norma). Analicemos un ejemplo concreto: un ministro provincial quiere instaurar un programa educativo para promover el respeto por la diversidad sexual en las escuelas secundarias. Seguramente tiene autoridad para hacerlo a través de leyes que lo avalan. Sin embargo, la efectividad en la implementación del programa puede verse mermada si encuentra resistencias de algunos actores que intervienen en el nivel micro, por ejemplo, si varias asociaciones de padres conservadores que tienen influencia en escuelas muy visibles de la capital de la provincia boicotean el programa. Con este caso sencillo queremos mostrar que el análisis de las situaciones reales de lo que ocurre en ese sistema educativo necesariamente debe tener en cuenta factores diversos y contingentes, además de los recursos y las normas.

Hay políticas y programas delineados desde el estado nacional que tienen intervención a nivel nación, como por ejemplo un Plan Nacional de Lectura. Pero son mayormente los Estados provinciales los que elaboran las políticas y programas específicos dentro de un esquema federal. Las políticas educativas son, entonces, aquellas decisiones que toman las autoridades de las distintas instancias del sistema y que se materializan en normativas, programas y proyectos de modo más o menos articulado.

Ahora bien, la política educativa suele ser diseñada en instancias macro (en nuestro país, nación y provincias) y *mezzo* (supervisiones/inspecciones) del sistema educativo. Para los equipos directivos, que se ubican en el nivel micro (la escuela), a veces las políticas aparecen como instancias externas "a cumplir", que tienen poco que ver con sus problemas cotidianos o las realidades locales. Otras veces, se presentan como herramientas muy poderosas y necesarias. Más allá de las opiniones o necesidades locales concretas, tenemos que tener claras algunas cuestiones que retomaremos a lo largo del capítulo:

1) Las políticas educativas están diseñadas por instancias ejecutivas de los sistemas educativos que remiten a autoridades elegidas por el voto popular.
2) Las políticas no funcionan como una instancia de arriba hacia abajo: los distintos actores y niveles del sistema educativo tienen la posibilidad de transformarlas –y de hecho lo hacen– en el proceso de interpretación-aplicación. El gobierno es multinivel.
3) Como parte central del sistema educativo y del ciclo de implementación de las políticas, los directores tienen un rol central y no son meros ejecutores de las políticas diseñadas por otros niveles, sino que tienen un rol creativo y decisivo dentro de ellas.

Stephen Ball (1993) define a las políticas educativas como "textos": en primer lugar, porque lo son (las políticas, planes y programas circulan en documentos, reglamentaciones, normativas escritas), pero además porque *funcionan* como tales. Es decir, contienen determinados mensajes y, por lo tanto, existen múltiples formas de leerlas e interpretarlas. Esta cualidad hace que el "resultado final" de las políticas tal como son diseñadas no pueda preverse *a priori*, independientemente de las lecturas de los múltiples actores que van a intervenir a lo largo de su proceso de implementación. Cada lector (cada supervisor, directivo, docente) coloca su impronta en la política educativa produciendo un resultado final concreto, posiblemente distinto de aquel que se había planteado originalmente en las instancias macro del sistema. En definitiva, las políticas educativas no "bajan", es decir, no se aplican "automáticamente" tal como se diseñaron y pensaron en las instancias centrales, porque en su camino son objeto de múltiples interpretaciones por parte de distintos agentes-lectores.

Esta lectura que nos ofrece Stephen Ball da por tierra una idea que circula muchas veces desde el discurso o incluso en la propia práctica cotidiana: los directivos no son el último eslabón de una correa de transmisión desde las instancias superiores del sistema educativo (ministerios, secretarías, direcciones provinciales o nacionales) hacia la aplicación en la escuela. Por el contrario, son actores protagónicos en tanto lectores y en tanto hacedores. Los directivos transforman la política educativa, al igual que otros actores clave que intervienen en ellas.

El gobierno es multinivel

Como venimos afirmando, determinadas autoridades, en los distintos niveles del sistema educativo, toman diferentes decisiones. Esto significa que el gobierno del sistema educativo tiene múltiples niveles, y que –como dijimos– hay muchas instancias de interpretación y, por lo tanto, las decisiones se van modificando. No hay una cadena de transmisión, sino distintas instancias de implementación que se influyen mutuamente más allá de que alguna, en efecto, tenga como rol el diseño y la coordinación.

Detengámonos un minuto a realizar el siguiente ejercicio. Tomemos como ejemplo alguna decisión relevante de política educativa reciente y pensemos –posicionándonos como directores– qué y cómo estos actores que presentamos a continuación intervienen (e intervenimos) en esa política diseñándola, aplicándola, pero también modificándola:

- autoridades nacionales,
- autoridades provinciales,
- supervisores,
- directores,
- docentes,
- personal no docente,
- familias,
- representantes de la comunidad,
- representantes de los alumnos,
- otros.

¿Qué hizo y qué no hizo cada uno? ¿Cómo intervino?

Seguramente, tras hacer el ejercicio propuesto queda claro que los actores son múltiples y participan todos o casi todos en las políticas, aunque

no todos haciendo lo mismo ni en el mismo momento. Si bien en el listado cada rol parece presentado en un orden jerárquico, esto no es tan así. Aunque las normativas delimitan estructuras de autoridad y roles, pensar en términos de mando-obediencia no ofrece una descripción real y útil acerca de cómo funciona la implementación de la política educativa. Seguramente, en el ejemplo que cada uno pensó se ve claramente cómo cada actor va realizando modificaciones y agregando su impronta. Recordemos: cada lector aporta su lectura en el texto. De este modo, podemos pensar esta dinámica de funcionamiento como un **modelo de autoridad superpuesta**, donde la negociación y la cooperación entre los diversos niveles de gobierno y actores es fundamental. En este modelo, tanto el gobierno nacional como los subnacionales (provincias, departamentos) participan activamente en la definición e implementación de las políticas públicas y los actores intermedios (supervisiones) y escolares (docentes, directivos, padres) también participan concretizando esa política, esa medida, ese programa. Por ese motivo, lo denominamos **gobierno multinivel**.

En este esquema, es clave resaltar la importancia de los niveles intermedios (en el caso argentino, las supervisiones/inspecciones), que muchas veces no se visibilizan como actores clave del sistema cuando en realidad lo son. No solo en el ministerio, en sus secretarías y direcciones se toman decisiones. En la implementación de las políticas educativas, los supervisores o inspectores intervienen entre las instancias macro y las escuelas, haciendo múltiples traducciones y tomando decisiones de importancia vital para que las políticas funcionen, mejoren e interpreten la particularidad local.

Pero ¿en qué aspectos pueden intervenir y/o modificar los distintos actores y cuáles no (o mejor dicho, en cuáles menos)? Podemos preguntarnos si todos los actores tienen capacidad de intervenir en todas las instancias de la formulación e implementación de las políticas. Muchos dirán: si todos pueden intervenir, ¿para qué existen distintas autoridades? Para responder esto, introducimos una clasificación propuesta por Gomá y Subirats (1998). Según estos autores, es posible reconocer al menos tres dimensiones de las políticas públicas:

- Dimensión simbólica: se relaciona con las decisiones que se adoptan sobre la construcción de estrategias discursivas y los marcos cognitivos (cómo se interpreta).

- Dimensión sustantiva: se vincula con las grandes decisiones, es decir, con aquellas donde se definen los contenidos de las políticas a partir del análisis de las opciones alternativas (esto requiere un posicionamiento claro entre distintos intereses).
- Dimensión operativa: se vincula con las microdecisiones, es decir, con las que se adoptan en los escenarios de gestión y que pueden redundar en una mayor eficacia, para que estas políticas lleguen a destino del modo en que fueron pensadas.

Tomando estas dimensiones, vemos entonces que los actores y las estructuras que implementan políticas (más frecuentemente, supervisiones y escuelas–directivos) parecen estar más vinculados en la última dimensión, la operativa. Pero es justo matizar y sostener que esto no es del todo así: al hacerlo, también desempeñan un rol crítico en las otras dimensiones, dado que toman decisiones e interpretan las políticas en el nivel en el que trabajan. Y además, aunque la definición de las políticas tiene lugar la mayoría de las veces en las instancias superiores del sistema, lo cierto es que el directivo tiene la capacidad de convocar a la comunidad o de debatir con las supervisiones los lineamientos de la implementación y puede ser capaz de expresar su punto de vista en torno al diseño. La capacidad de negociación, adaptación, participación y convocatoria que tiene un directivo no debe ser subestimada. Los directivos pueden solicitar reuniones, también pueden armar redes, son actores que tienen la capacidad de negociar y marcar diferencias y hacer oír su voz en distintos ámbitos. No hay que olvidar nunca que las políticas educativas... son política.

Es cierto que en la instancia del diseño de las políticas no suelen participar los niveles micro (directivos). Por eso, una buena práctica de las secretarías y direcciones a nivel ministerial es convocar a rondas consultivas antes de diseñar una política: este mecanismo u otros similares suelen cumplirse en mayor o menor medida. A la vez, cuando esto no sucede, el directivo puede participar activamente y plantear inquietudes en supervisiones u otros espacios e instancias para ejercer su voz.

En síntesis, el director tiene capacidad tanto de plantear sus diferencias como de hacer la diferencia. Toda vez que las políticas llegan al área de su incumbencia, el equipo de conducción tiene múltiples instancias, recursos y capacidades para leer una política e implementarla, adecuándola, adap-

tándola. Y esto tiene diversos efectos sobre los que nos detendremos en las próximas secciones.

Análisis de un caso: Los centros de estudiantes, la política provincial y los directivos

Entre los años 2008 y 2009, la provincia de Buenos Aires decidió, como parte de su política educativa, impulsar la formación de centros de estudiantes en todas las escuelas secundarias.

Para ello, hubo dos estrategias centrales: la renovación de normativas y reglamentos, dentro de las cuales se enmarca la adhesión a la ley nacional de centros de estudiantes, y la promoción de la formación mediante las supervisiones regionales y distritales. Así, los supervisores tenían como una de sus tareas fomentar, capacitar y apoyar a los directores para acompañar a los alumnos en la formación del centro de estudiantes. El principal efecto de esa política fue que durante esos años creció el número de centros de estudiantes, los estudiantes conocieron las normativas, se difundieron muchísimo sus actividades y los directivos y docentes tuvieron oportunidad de ampliar sus conocimientos en torno a estos actores y procesos (cfr. Larrondo, 2014).

Les proponemos, a modo de ejemplo de lo que venimos planteando acerca del rol de los equipos directivos en los procesos de implementación de las políticas públicas, analizar un poco más algunos caminos que distintos directivos, escuelas y comunidades recorrieron en el desarrollo de dicha política.

Organizaciones estudiantiles y diversidad de lógicas de funcionamiento

Los centros de estudiantes están regulados por normativas nacionales y/o provinciales que delimitan sus competencias y distintos aspectos institucionales y organizativos. Actualmente, la función adjudicada legalmente es la de generar iniciativas desde y por los alumnos, velar por el cumplimiento de sus derechos y representar sus intereses e inquietudes frente a las autoridades educativas. La normativa ha pasado –en el transcurso de 30 años de democracia– de considerarlos como espacios meramente educativos (es decir, de aprendizaje de la democracia y sus reglas) a considerarlos espacios de participación genuina desde el reconocimiento de la participación como uno de los derechos fundamentales del niño/adolescente.

A pesar de que las normativas estipulan ciertos formatos (cuerpo de delegados, formación de una comisión directiva, vocalías, y otras), de acuerdo con nuestras observaciones, aparecen variaciones en sus formatos organizativos y diferentes potencialidades para la politización. Así, mientras algunas escuelas tienen centros de estudiantes con modos de organización formales, con una estructura de roles bien definidos en una comisión directiva, otros se conforman a partir de la centralidad de un cuerpo de delegados de un modo más horizontal y directo. En la práctica concreta, los centros de estudiantes suelen tener distintos grados de convocatoria e intermitencias en su funcionamiento. Son dispositivos fuertemente dependientes de la constitución de liderazgos o agentes capaces de "motorizar" de modo permanente la participación y sostener las actividades en el tiempo. Cuando logran funcionar de modo estable, se constituyen como ámbitos de actividad participativa, de sociabilidad juvenil y, en ocasiones, de acciones de reclamo y defensa de los derechos de los estudiantes, sea a través del planteo de demandas y negociación o a través de la protesta contenciosa. Este último tipo de acciones no son las más frecuentes, pero sí las más publicitadas –sobre todo en los medios de comunicación–. Pensemos... ¿Cuántas veces nos enteramos que un centro de estudiantes hace trabajo comunitario? ¿Cuántas veces nos enteramos que el centro de estudiantes de una escuela colaboró con los directivos para presentar un reclamo en el consejo escolar del distrito? ¿Cuántas veces nos enteramos de que un centro de estudiantes organizó una jornada de limpieza y mantenimiento para mejorar el edificio de la escuela? (Larrondo, 2014). Nos animamos a afirmar que nunca o casi nunca. Solo nos enteramos que tal o cual escuela cortó una calle o realizó una toma de edificio. Sin detenernos a juzgar dichas acciones (dado que excede los propósitos de este apartado), señalamos que las acciones de los centros de estudiantes son diversas y son más frecuentes las menos difundidas.

La posibilidad de crear o relanzar un centro de estudiantes depende de dos factores principales. En primer lugar, de la conformación de algún núcleo de liderazgos o participantes estudiantiles activos. Es decir, sin un grupo de estudiantes interesados en sostener y en "poner en marcha" el centro, esto se torna imposible. La continuidad depende también del "éxito" de la convocatoria, y del interés en participar de los alumnos en general. De ahí que es muy importante generar actividades de interés y con capacidad de convocar a los

alumnos. El segundo factor que puede contribuir a la formación de los CE es la gestión directiva. Aquí se han constatado situaciones diversas: es posible observar directivos que tienen una mirada positiva sobre la participación estudiantil (en virtud de sus propias posturas político pedagógica) e incentivan, ayudan o "enseñan" a los estudiantes a conformarlos. Pero también, podemos observar directivos que lo impulsan en el marco de cumplimentar las normativas y las indicaciones de los supervisores, muchas veces sin un interés genuino o con temor frente a posibles conflictos, debido a lo poco que se conoce qué hacen los centros de estudiantes y a los imaginarios que suelen circular sobre ellos. En estos casos, la organización queda librada a la presencia de jóvenes con interés e iniciativa en participar.

La actitud de los directivos varía según la cultura institucional y sus propias concepciones. La primera situación encontrada –y resistente– refiere a una estrategia que podríamos llamar de "adaptación". En estos casos, los directivos convocan a la participación de los estudiantes, pero intentando traducir la normativa a dispositivos ya existentes en sus escuelas, con el fin de despegarse del formato "centros de estudiantes" –visualizados como conflictivos y ajenos a la tradición de esa institución–. Así, se cumple con la normativa vigente, a la vez que se distancian de potenciales fuentes de conflictividad. Se produce entonces una especie de reemplazo del propósito de "defender y representar derechos estudiantiles" por el de "proponer, participar y hacer" en distintas iniciativas. En estos casos, los jóvenes participan pero desconocen las normativas y la autonomía relativa que sí pueden tener. Esta dinámica redunda en la formación de organizaciones estudiantiles que se centran puramente en lo participativo y que en la práctica poco tiene que ver con organizaciones que representan intereses estudiantiles y defienden derechos legalmente consagrados (lo cual no es lo mismo que proponer actividades o pedir concesiones). Lo político comporta un proceso de conformación de intereses contrapuestos y la necesidad de emprender procesos de negociaciones, avances y retrocesos, pero de ninguna manera es igual a "pedir" alguna demanda que un adulto concede o no. En esos casos, al desconocer los derechos de los estudiantes, los estatutos de sus propias escuelas, las incumbencias de las escuelas, los actores parecen tener criterios poco claros para dirimir estos conflictos y para plantear sus posiciones.

En otras escuelas, los estudiantes sí han conformado sus organizaciones estudiantiles de modo autónomo y con funciones representativas. Ello se ha logrado apelando al texto de las normativas, lo cual supone información y conocimiento en torno a herramientas institucionales disponibles. En estos casos, los factores que lo posibilitaron tuvieron que ver con lo antes mencionado: o bien con la presencia de liderazgos estudiantiles consolidados y/o con directivos y docentes que apoyaron explícitamente la formación de CE a partir de su propio acuerdo pedagógico o ideológico/político.

Así, cuando se observa el funcionamiento concreto en cada escuela, es posible reconocer que el vínculo entre directivos y centros de estudiantes explica mucho la persistencia y funcionamiento –o por el contrario, las intermitencias– de los centros de estudiantes. En definitiva, los directivos tienen un rol muy importante en esta política mediante su incidencia en las condiciones en las que se conforman y funcionan día a día los centros de estudiantes.

Quisiéramos mostrar mediante el análisis de dos casos,[9] dos formas (entre otras posibles) de cumplimentar con la normativa de la promoción y funcionamiento de los centros de estudiantes, tratando de mostrar cómo se posicionan ambos actores: el directivo y los estudiantes en dos escenarios diferentes y sus efectos.

La escuela 1 es una escuela ubicada en el interior de la provincia de Buenos Aires, en un barrio popular de una ciudad industrial. La escuela cuenta con aproximadamente 300 estudiantes. El centro de estudiantes funciona, el director colaboró en su conformación no sin ciertas resistencias y temores. Él mismo reconoce que fue debido a la fuerte promoción de la formación de centros de estudiantes dada a través de la supervisión. En las entrevistas, Carlos, el director, cuenta que su mayor resistencia tenía que ver con el posible desorden y con la protesta, con que a veces los estudiantes se oponían a acciones que él realizaba porque "venían desde arriba". En ese momento, la escuela estaba cambiando: se había dispuesto la inclusión de una modalidad de adultos en el mismo edificio escolar, hecho que a los estudiantes les resultaba amenazante porque creían que no iba a haber espacio para todos.

9 Cabe destacar que se trata de casos reales donde hemos llevado adelante un trabajo de campo.

Los estudiantes hicieron una sentada frente al consejo escolar y al director esto le pareció inadecuado. No obstante, también ha ayudado al centro de estudiantes a preparar cartas y petitorios dirigidos al consejo escolar para distintos requerimientos. Esto nos muestra que ambos actores han construido una relación de colaboración. Es decir, aunque puedan existir conflictos y desacuerdos, también cuentan con el apoyo mutuo porque se reconocen como instancias distintivas, cada una con su función.

La escuela 2 representa una situación muy diferente, aun cuando se trata de la misma provincia y de la misma política y normativa. Lo que encontramos en esta escuela fue un centro de estudiantes muy activo, de un lado, y del otro, un equipo directivo que tomó un rol demasiado protagónico y limitante en las acciones del centro de estudiantes. Así, la fuerte tutela ejercida permitía un control permanente sobre aquello que podía debatirse, plantearse "pedirse" y aquello que no. Pero estos límites no provenían de las normativas oficiales, de los derechos de los estudiantes y las competencias de los directivos, sino de lo que los directivos estaban dispuestos a "conceder" o lo que consideraban que debía ser un CE. Esto se dio a partir de numerosos reclamos en torno a flexibilizar el régimen de vestimenta, punto que suele ser conflictivo en muchas escuelas y que para los estudiantes reviste cada vez más importancia en tanto espacio de expresión de su identidad. Claramente, era una forma de "cumplir" con la política y las propuestas de la supervisión, pero con fuertes adaptaciones en ocasiones reñidas con los reglamentos de los centros de estudiantes, válidos también para esta escuela. Cabe destacar que los estudiantes no conocían las normativas oficiales y consideraban que sus reclamos, más que apelar a derechos, tenían que ver con la representación de sus compañeros y luego el formato "pedido/negociación/concesión", lo cual poco tiene que ver con el planteo de demandas atendibles como estudiantes. Su mirada sobre "la autoridad" descansaba únicamente en "los directores", desconociendo que existen otras autoridades a quienes recurrir: las supervisiones, el Ministerio de educación, las direcciones provinciales, etcétera.

Más allá de que podemos seguir debatiendo y analizando el caso de los centros de estudiantes y la participación estudiantil, que es un gran tema en sí mismo, con este análisis queremos mostrar cómo una política educativa, respaldada incluso por leyes nacionales y provinciales, es leída, in-

terpretada, modificada y esto genera efectos diversos en cada institución educativa, siendo los directivos un agente central en el "resultado final". A la vez, este resultado puede tener distinto impacto en diversos actores. Puede ampliar derechos o puede limitarlos. Vemos entonces al gobierno multinivel en acción, a tal punto que podemos encontrar funcionamientos muy distintos en escuelas similares, enmarcadas en la misma política educativa. Hay muchos más aspectos para analizar de este caso presentado y, desde ya, en relación con otras políticas.

¿"Estar de acuerdo" y "no estar de acuerdo" con una política?

No queremos dejar de plantear este interrogante acerca del posicionamiento de los equipos directivos respecto de una política educativa, porque creemos que es una de "las" preguntas clave para los roles de conducción. De hecho, puede sucedernos: "tengo que implementar un programa que es parte de una política y yo no estoy de acuerdo". Como dijimos, los directores son actores no solo importantes, sino activos frente a la política educativa y tienen, ellos mismos, una responsabilidad directa en el cumplimiento del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes que concurren a sus escuelas.

Para empezar a pensar esa pregunta, es importante aclarar que no se trata solo de estar o no de acuerdo en términos personales. En primer lugar, tenemos que tratar de registrar por qué no estamos de acuerdo, ya que no todas las razones son igualmente atendibles. ¿Es por una cuestión ideológica personal? ¿Es porque considero que las acciones son perjudiciales para mi comunidad? ¿Porque creo que no puede implementarse? ¿Porque generará resistencias por parte de los padres? ¿Considero que esta política es anticonstitucional? ¿Creo que obstaculiza el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes?

También es importante hacer una lectura inteligente de la situación y analizar en qué medida se trata de políticas que pueden ser perdurables o no. Al mismo tiempo, es importante analizar de dónde surge esa política. Podemos analizar si se trata de una política consensuada, de largo plazo o si, por el contrario, se trata de cuestiones transitorias guiadas más por el *marketing* político y el efectismo a corto plazo que por aquello que tiende a ser sustentable en el tiempo.

Si bien los directivos podemos tener motivos para no acordar con una política educativa, también es cierto que tenemos que colaborar en su concreción. ¿Por qué? Porque una política educativa es, o bien resultado de una ley nacional (por ejemplo, la Ley Nacional de Educación Sexual Integral) o bien es una decisión política de funcionarios que forman parte de una gestión elegida por el voto popular en el marco de una sociedad democrática. Estar en desacuerdo con una política educativa encierra, por lo tanto, tensiones: el director es un agente creativo, con voz, con capacidad de cambio frente a las políticas, más fuertemente en la fase de implementación; a la vez debe garantizar el cumplimiento del derecho a la educación por parte de los niños, niñas y adolescentes, el bienestar de sus docentes y de su comunidad. Y entre estos puntos hay continuidades, pero también rupturas.

¿Qué podemos hacer frente a una política con la que no estamos de acuerdo por motivos atendibles con respecto a nuestra comunidad escolar? En primer lugar, plantearlo en la supervisión. Exponer nuestros motivos y los de la comunidad, esperar que la supervisión nos haga una devolución, analizar qué se puede atender de nuestro reclamo y qué no. En segundo lugar, y como última instancia (es el camino más difícil y engorroso), podemos elevar el caso a la justicia, ya que la educación, al ser un derecho, es judicializable.

Finalmente, no quisiéramos dejar de mencionar una conducta que nos parece riesgosa: fingir estar de acuerdo con la política y luego no adherir a ella en la práctica. Esta actitud confunde al equipo y deja al director expuesto dentro de una situación contradictoria. Hay muchísimas herramientas –muchas de ellas las mencionamos– y podemos contar con el apoyo de la comunidad de pares para expresar nuestro punto de vista en caso de desacuerdos con suficiente fundamento.

Nos parece importante agregar una reflexión más a esta cuestión, especialmente vinculada a aquello que es el "corazón" de la tarea del director: la enseñanza y el aprendizaje. En la dimensión pedagógica y curricular sabemos que muchas veces el hacer institucional está fuertemente atravesado por estas regulaciones externas (que a veces facilitan la tarea mientras que otras veces las obstaculizan). En este sentido, nos parece interesante el aporte de Anderson cuando plantea que: *Aunque las prácticas son frecuentemente estructuradas y reguladas por políticas externas del gobierno [...], los líderes efectivos no se sienten impotentes de influir en su implementación. Buscan la manera*

de interpretar y ejecutarlas de una manera estratégica, como palancas que pueden influir en las acciones de los docentes en función del plan de mejoramiento escolar. A la vez, tratan de coordinar los distintos procesos y prácticas de gestión de la instrucción, para que los docentes lo consideren un esfuerzo coherente y no los experimenten como procesos independientes y desvinculados al proyecto (Anderson, 2010:46).

Tenemos que recordar, una vez más, que en el camino de la lectura y la implementación de las políticas, un directivo puede siempre modificar algunos aspectos y adaptar a su escuela aquello que debe cumplimentar. Hacer uso de esa creatividad y de esa potestad es un muy buen camino para llevar a buen puerto la implementación de las políticas y programas en beneficio de la comunidad. En definitiva, este libro busca ser también una ayuda para lograrlo.

PARTE II

La práctica

CAPÍTULO 6

MIRAR LA ESCUELA EN CLAVE PEDAGÓGICA

Es necesario adueñarse del proyecto de la escuela para poner en su punto de mira el acto pedagógico. No hay que perderse en los delirios organizativos, sino que hay que entregarse a proyectos que apoyan nuestro deseo de enseñar y suscitan la voluntad de aprender de los alumnos. Siempre hay que facilitar que todos los alumnos progresen, y para ello el seguimiento, la labor individualizada, el codo a codo son necesarios. (Meirieu, P. "Carta a un joven profesor").

En este capítulo nos centramos en la tarea del director y su rol dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, su rol en los modos de pensar y construir un proyecto pedagógico que favorezca el aprendizajes de todos los alumnos para hacer de la escuela un lugar "intelectualmente desafiante y emocionalmente significativo" (Pinto, L., 2019).

Tenemos claro que ese rol pedagógico está indisolublemente ligado a la gestión institucional, tarea que incluye el rol pedagógico y a la vez lo trasciende. Preferimos pensar que no hay dos o más roles en conflicto, como muchas veces solemos escuchar (enfatizando, por ejemplo, el rol de orientador o facilitador organizacional por sobre el rol pedagógico o viceversa). Teniendo presente que hay múltiples tareas y que cada una tiene su especificidad, lo cierto es que la enseñanza es una tarea compleja con múltiples dimensiones que la atraviesan. Así, la seguridad alimentaria de los niños y niñas no constituye desde nuestra perspectiva un hecho ajeno a la enseñanza sino que, por el contrario, forma parte de las condiciones sobre las que la pedagogía interviene. Intervenir no significa hacerse responsable por la situación social de las familias y resolverlas –ello le cabe, por supuesto, a los actores políticos–. Intervenir es, justamente, trabajar *junto* con esa situación: estableciendo un diagnóstico, gestionando soluciones posibles dentro del marco escolar, articulando acciones, trabajando en red y diseñando estrategias de enseñanza viables en ese contexto.

Entendemos, entonces, que el rol de acompañamiento pedagógico por parte del equipo de conducción debe darse en el marco de una mirada estratégica organizacional de la escuela. Una mirada institucional integral que parta de un diagnóstico riguroso, que cuente con evidencias que permitan tomar decisiones fundamentadas, que fije prioridades, que busque generar acuerdos y criterios de trabajo claros y compartidos donde todos tengan claro el sentido de la tarea: el alumno.

En ese proceso, es importante y necesario repensar tanto lo que sucede en el aula como lo que sucede en la escuela como organización, considerando también las condiciones institucionales que estamos desplegando para que los aprendizajes de calidad sucedan. Y en la construcción de esas condiciones institucionales, los equipos de conducción tienen una enorme responsabilidad. Baquero nos ayuda a pensar sobre este punto cuando propone "políticas que fomenten una inclusión genuina atendiendo a las necesidades reales de enseñanza, pero que estas levanten la mirada en el aula y también las depositen en las formas de organización institucional". En este sentido, el autor sugiere dirigir el foco a la institución, que muchas veces no ofrece las condiciones necesarias para que todos los alumnos aprendan. Para el autor, todos pueden aprender, pero no todos pueden aprender bajo las condiciones que la escuela propone. Y es aquí donde los equipos de conducción cobran un rol clave desde el gobierno escolar.

Como dice Marturet (2010), "Gobernar la escuela supone, también, tomar decisiones respecto de qué tareas hacer, cuáles priorizar, cuáles postergar o delegar, cómo organizarlas en el tiempo. En el medio de un caudal de acciones, se trata de que el árbol no tape al bosque y se pierda de vista lo que es realmente importante" (Marturet, 2010). Y lo realmente importante es que los alumnos aprendan contenidos significativos y puedan construir una posición intelectual autónoma a partir de su paso por la escuela (Sadovsky, P.).

En ese camino hacia una enseñanza de calidad, el rol del equipo de conducción es fundamental, como venimos planteando a lo largo de los capítulos anteriores, ya que hoy sabemos que su hacer constituye el segundo factor más importante (luego del trabajo docente) para explicar los resultados de los alumnos y también sabemos que estos efectos son más fuertes y evidentes en aquellas escuelas más vulnerables.

No existe evidencia documentada de escuelas que hayan logrado implementar procesos de cambio exitoso y una mejora en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, sin la presencia de un liderazgo eficaz (Bellei, Valenzuela, Vanni, y Contreras, 2014).

Muchos factores pueden contribuir a la mejora escolar, pero el equipo directivo es el catalizador que permite que todos los elementos del sistema se combinen produciendo efectos que no serían posibles sin su presencia (Anderson, 2010) (Ulloa y Garjardo, 2016: 5).

Ese efecto potente e indirecto de parte del equipo directivo consiste en hacer del aprendizaje una prioridad. Pero no hablamos solo del aprendizaje de los alumnos, sino también, y fundamentalmente, del aprendizaje de todos y cada uno de los que conforman la comunidad educativa. Tal como planteamos en el capítulo 3, en una buena escuela aprendemos todos. Desde esta premisa, entendemos el rol asesor del director como un proceso que se reajusta y adecua permanentemente con el objetivo de contribuir a posibilitar que la enseñanza suceda. Ese camino, por momentos sinuoso, que traza el equipo de conducción junto a su equipo, con objetivos claros y precisos, buscará poner permanentemente al alumno y sus aprendizajes en el centro de la escena para que vuelva a ser una institución capaz de convocar el deseo de aprender y de enseñar (Recalcati, 2016 en: Pinto, 2019).

Desde esta perspectiva, entendemos el rol de asesoramiento pedagógico de parte del equipo de conducción como "el espacio para pensar otros posibles" (Nicastro y Andreozzi, 2003) y como el espacio para "pensar con otros" (Punta, 2013).

Proponemos entonces la construcción de un rol directivo que se posicione como referente pedagógico, que involucre activamente a los docentes en el proyecto institucional y que habilite un camino con el foco puesto en que los alumnos aprendan más y mejor: *Nos posicionamos en un lugar que apunta al cambio, a la innovación y a la mejora pero manteniendo todo aquello que sigue posicionando a la escuela como el ámbito privilegiado para el acceso de las nuevas generaciones a la cultura* (Gvirtz,Grinberg y Abregú, 2011 : 122). Porque entendemos que no es necesario derribar para mejorar, sino que el desafío más importante de la conducción será construir un camino abierto a la mejora continua, que permita detenerse haciendo de la reflexión un hábito cotidiano.

En este camino, consideramos fundamental observar y redefinir el rol asesor del equipo directivo. Ello implicará prestar atención, no solo a los procesos de planificación de la enseñanza que desarrolla el docente, sino también a las prácticas de enseñanza y a la evaluación de los aprendizajes, ya que son estos tres elementos los que impactan sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos.

Una mirada aguda sobre estos procesos le permitirá al director revisitar los **acuerdos pedagógicos** y tomar nuevas decisiones en el camino trazado para acompañar a su equipo docente, pero construyendo acuerdos y consensos. Estos consensos requieren, además, considerar la necesidad de construir culturas de trabajo colaborativo que superen el trabajo en soledad que muchas veces domina dentro de las escuelas, culturas que logren derribar el muchas veces instalado "cada maestro con su librito". Como plantea Elmore, el aislamiento es el principal enemigo de la mejora. En esta construcción hay algunos pilares fundamentales. Uno es la capacitación continua, los mecanismos consultivos, los espacios participativos. Otro es la práctica de acompañamiento y observación de la tarea docente, que tiene por supuesto su dimensión individual, que es también ética.

En una buena escuela, los docentes planifican, enseñan y evalúan en el marco de una cultura institucional colaborativa, sobre la base de acuerdos y acompañados por un equipo directivo. Por lo tanto, la observación, el asesoramiento y el acompañamiento de la tarea docente desde una retroalimentación que agregue valor son aspectos clave para la conducción pedagógica de la escuela.

Es importante alertar que muchas veces estas funciones tienen el peso de las prácticas de control y vigilancia y esto puede estar instalado en el imaginario de los docentes y generar miedos y resistencias. Apuntamos a corrernos de ese imaginario, reemplazando el control, la sanción y la rendición de cuentas "externa" por espacios de retroalimentación "internos" que ayuden a los equipos a crecer profesionalmente, que generen reflexiones profundas sobre su propia práctica, que ayuden a mirar la realidad, que brinden estrategias, que problematicen lo naturalizado y permitan formular(nos) nuevas preguntas.

Insistimos en esta idea: para optimizar, favorecer y conseguir la mejor enseñanza (¡sí, seamos ambiciosos!) que esa escuela, esos docentes y esa comunidad pueden dar, es clave construir consensos y acuerdos donde to-

dos tengan claro el porqué y el para qué de cada una de las acciones institucionales. En este sentido, estamos convencidas de que solo desde una mirada rigurosa y una conversación basada en la escucha atenta y el respeto mutuo, pensados como un genuino espacio de intercambio, podremos avanzar en el logro de los objetivos de enseñanza y en su mejora continua.

¿CÓMO DESPLEGAR EL ROL PEDAGÓGICO EN LA ESCUELA?

> *Gestionar, liderar un proyecto educativo en el plano de lo que es y en el de lo que quisiéramos que fuera es un ejercicio profesional que demanda no solo complejas habilidades de escucha e intervención, sino y, fundamentalmente, la capacidad de estar en el aquí y ahora, mirando desde el pasado e imaginando el futuro. Pero ¿cómo? ¿Es posible gestionar lo que es mientras se construye lo que puede ser? ¿Qué operaciones, estrategias, dispositivos, capacidades necesitamos para hacer este movimiento entre lo real y lo deseable en nuestras escuelas?* (Pinto, L. 2019).

El director que nunca abandona el lugar de enseñante ni el de aprendiz y que es capaz de revisar las ideas preconcebidas, estará en condiciones de ofrecer las herramientas que necesita un docente para que sus alumnos aprendan. Y al mismo tiempo fomentará la necesaria actitud (propia y de los docentes) de seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de todo su desempeño.

Axel Rivas nos dice: *Las aulas rompen todo destino. Esa es su misión. Y si no lo están haciendo hay que revivirlas. En las aulas no hay otra misión que abrir el mundo inmenso de posibilidades de cada alumno [...]. "Revivir las aulas" no quiere decir que estén muertas ni que allá a lo lejos en el tiempo hayan estado vivas. Quiere decir que todo el tiempo hay vida en las aulas, que está latente la posibilidad de enseñar y aprender. En el apagado fuego sagrado de las aulas hay brasas en cada alumno que cambian destinos. Hay que encontrarlas, hay que agitarlas, hay que revivirlas.* (Rivas, A., P.13, 2014).

Algunas pistas pueden ayudarnos a pensar el rol de los equipos directivos para centrar su tarea en el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos y el de los docentes:

- formar equipos de trabajo;
- crear condiciones institucionales favorables para el desarrollo de buenas prácticas;

- promover espacios de diálogo fructífero sobre las "buenas prácticas" y también sobre los obstáculos encontrados en el camino, lo que cuesta, lo que no sale o no sabemos cómo abordar;
- ofrecer espacios para la discusión pedagógica "situada";
- articular la relación entre las estrategias de enseñanza implementadas y los aprendizajes alcanzados;
- diseñar herramientas para la recolección de datos y evidencias;
- instalar altas expectativas en los logros de aprendizajes alcanzados por los alumnos;
- generar dentro de la agenda el tiempo necesario para el desarrollo profesional de los docentes;
- generar un buen clima institucional para trasladarlo al aula.

Los invitamos a seguir pensando juntos otras pistas para agregar a ese listado, pero aclarando que es necesario que las prácticas se intercambien en un ámbito de confianza mutua y que, durante el ejercicio de reflexión sistemática sobre la tarea, se acompañe a cada docente en el proceso de analizar críticamente los resultados de aprendizaje de sus alumnos a la luz de las prácticas desarrolladas. Así se estará gestando un trabajo colaborativo para pensar juntos estrategias de mejora.

No es tarea sencilla acompañar a otros en la búsqueda de las fortalezas y en el reconocimiento de las debilidades para un proceso de mejora constante y sostenida en el tiempo, pero sus resultados están asociados al rendimiento académico de todos y cada uno de los alumnos, sin dejar a ninguno de ellos fuera del aula.

Una de las estrategias con las que contamos para focalizar la mirada en la dimensión pedagógica es la observación de clases, que analizaremos en profundidad en los próximos apartados, pero siempre teniendo en cuenta que es una práctica que, para adquirir profundidad y sentido, deber combinarse y enriquecerse con otras acciones institucionales: las reuniones grupales, los ateneos de intercambio de experiencias, los espacios de retroalimentación individual, el análisis de las planificaciones, la observación y seguimiento de las producciones de los alumnos, entre otras.

Las observaciones de aula requieren ser analizadas como un proceso que obedece a una secuencia de aprendizaje profesional, porque la evidencia muestra que esta prác-

tica, en interacción con otras, tiene un impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes cuando se complementa con reflexión, retroalimentación y conversaciones desafiantes para la mejora (Robinson, 2010). *De manera aislada, la observación de aula es un avance, pero su contribución puede ser maximizada si se acompaña e interconecta con otras prácticas y apoyos.* (Montecinos, Dorén y Rosende, s/f).

La observación de clase como herramienta de gestión

El aula es el espacio privilegiado para la mejora. Para que esa mejora suceda, es necesario habilitar e instalar una escuela con aulas de puertas abiertas y un equipo directivo que conozca y acompañe lo que en ella sucede: *La idea es trabajar siempre sobre las variables más próximas al aula porque son las que pueden conducir a una mejora. ¿Por qué? Porque es lo que los profesores hacen en clase lo que marca la diferencia* (Oubel, 2017:89).

La observación de clases se torna así una estrategia clave para "movilizar a los docentes hacia mejores prácticas para impactar en el aprendizaje de sus estudiantes" (Pozo, C. en Montecinos, Dorén y Rosende).

Desde allí los equipos de conducción pueden acompañar a su equipo docente en la reflexión y revisión de lo que acontece dentro del aula para hacerse juntos nuevas preguntas, para interpelar las prácticas, para pensar cómo enseñamos, cómo evaluamos y qué podemos hacer mejor.

Es importante aclarar que, si bien en los próximos apartados nos centraremos en la observación de clases por parte del equipo directivo ya que estamos ofreciendo estrategias para fortalecer su rol, la observación de clases es una estrategia muy valiosa para llevar adelante también entre pares (observación cruzada), para intercambiar y enriquecer la tarea entre colegas.

Algunas "advertencias" acerca de la observación de clases como política institucional

La observación de clases muchas veces reviste el carácter de una "obligación clásica" de la que todos quieren escapar. El docente porque suele percibirla como una instancia de control y el director porque puede sentirla como una invasión o intromisión al espacio del docente y porque, además, el tiempo nunca alcanza y la multiplicidad de tareas a cargo suele relegarla y correrla de la agenda del director.

Para que las prácticas pedagógicas impacten positivamente, aumentando el compromiso y motivación por la mejora en el aula (O'Leary, 2012), *este acompañamiento requiere ser conceptualizado como un apoyo interno a la labor profesional y no como una política exterior de rendición de cuentas sujeta a control y supervisión* (Meyer, Cash y Mashburn, 2011) (Aravena en Montecinos, Dorén y Rosende s/f:8).

Desde aquí proponemos pensar la observación de clases desde otra perspectiva, como un proceso cuyo único objetivo es la mejora, recuperando su propósito fundamental: ayudar a mirar lo que solos no podemos, ayudar a repensar la tarea, las prácticas, la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, es importante insistir en que no es la única ni necesariamente la principal herramienta, sino que es fundamental triangularla con otras.

Consideramos que la mirada sobre lo que acontece dentro del aula ofrece múltiples pistas para la mejora institucional, permite anticipar situaciones y es el ámbito privilegiado para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero debe ser llevada a cabo bajo ciertas condiciones. El valor agregado de la observación de clases depende en gran medida del manejo de la situación de observación; de la construcción de consensos sobre lo que se observará, cómo se desarrollarán la observación misma y la instancia de retroalimentación; y de cómo se combina la observación con otras estrategias pedagógicas generadas desde el equipo institucional.

Partimos de la premisa de que el director es un docente cuyo "oficio" sigue siendo enseñar y que su aula está formada por todos los docentes de la escuela. Allí el director encontrará docentes con diferentes recorridos, capacidades y trayectos de capacitación, que incluyen la misma heterogeneidad que el docente tiene en su aula y sobre la que le pedimos trabajar. El equipo de conducción hará de esa diferencia una fortaleza, aprovechando la heterogeneidad como una oportunidad de enriquecer y mejorar los conocimientos de todos.

Cualquiera sea la mejora que se impulse, los docentes siempre serán los protagonistas activos del proceso de transformación buscado. La mejora en la calidad de los aprendizajes de los alumnos requiere, de modo ineludible, contar con docentes capacitados; es justamente ahí donde el rol asesor del equipo directivo cobra sentido.

Este director enseñante (y al mismo tiempo aprendiz), que parte del conocimiento de cada docente y se enriquece a partir de él, busca fomentar la permanente reflexión sobre sus prácticas hacia la mejora, impulsando un genuino ciclo de reflexión–acción, generando las condiciones para que los docentes puedan repensar la propia práctica, intercambiando puntos de vista con sus colegas para conocer e incorporar nuevas estrategias didácticas.

Observación de clases y retroalimentación: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué y para qué?

Ulloa y Gajardo (2016) proponen como punto de partida desglosar los elementos y posibilidades que forman parte de la observación y las combinaciones que surgen de ello. Así, cuando observamos, básicamente tenemos tres niveles de análisis:

- **El nivel descriptivo**, que implica centrar la atención en la descripción de acciones y hechos que registramos.
- **El nivel de evaluación**, que implica emitir juicios de valor respecto de la calidad de los hechos y las interacciones observadas.
- **El nivel de interpretación**, que genera inferencias y relaciones a partir de los elementos observados.

La combinación de estos tres niveles nos permite plantear siete patrones de observación: descripción general, descripción detallada y relevante, interpretación sin descripción, interpretación con descripción, evaluación sin descripción, evaluación con descripción, descripción con interpretación y evaluación. Esto parece un juego de palabras pero no lo es. El cuadro de la página siguiente resume y ejemplifica estas combinaciones. A partir de su lectura podemos tomarnos un tiempo para pensar —y discutir— qué implica hacer cada una de estas operaciones, con qué elementos, para qué sirve cada una y cómo puede recibirla el docente.

Modo	Categoría	Descripción	Ejemplo
1	Descripción general.	Registros que se refieren a aspectos globales de la clase observada.	"El profesor conceptualiza el contorno. Asocia el contorno con el concepto de perímetro".
2	Descripción detallada y relevante.	Registros que incluyen aspectos específicos de la clase.	"El profesor introduce la clase haciendo la pregunta: ¿dónde han escuchado la palabra contorno? Un alumno señala que se usa para hacer pantalones, que hay que medir el contorno de la cintura, otro niño señala que para comprar las camisas hay que conocer el controno del cuello".
3	Interpretación sin descripción.	Se usan marcos conceptuales o esquemas, en este caso, de la profesión docente, sin registrar evidencias que los sotstenga.	"La profesora activa conocimientos previos".
4	Interpretación con descripción.	Se usan marcos conceptuales incorporando la evidencia presente en el video y que contienen la observación.	"La profesora activa conocimientos previos a través de preguntas como ¿dónde ha escuchado la palabra contorno?"
5	Evaluación sin descripción.	La evaluación, a diferencia de la interpretación, incluye un juicio acerca de lo registrado.	"Es una clase poco participativa. Se ven alumnos poco motivados".
6	Evaluación con descripción.	Los juicios que se expresan se sostienen en evidencias presentes en el video.	"La profesora en ocasiones no da espacio para que los niños respondan. Cuando hace la pregunta ¿qué unidades de medida conocen?, no espera la respuesta de los alumnos, sino que señala inmediatamente la respuesta que estaba en la pizarra, porque aparentemente la había utilizado en una clase anterior".
7	Descripción con interpretación y evaluación.	Se integran las modalidades de observación en un mismo registro.	"La profesora apoya la enseñanza con la vinculación del contenido a experiencias cercanas de los alumnos. Les pide que se imaginen que unas cartulinas de diferentes formas que tienen en sus mesas son terrenos de la localidad donde viven. Los alumnos miden los contornos con lana y comparan sus extensión, lo que facilita la comprensión de los estudiantes, que pueden visualizar la extensión del contorno en forma concreta".

FUENTE: Ulloa y Gajardo, 2016:8.

Otro aporte de estos colegas es la reflexión sobre el peso de "juzgar" al docente en el marco del análisis de lo acontecido en el aula. El docente no es la única variable en el resultado de la clase. Es fundamental que, a partir de descripciones e interpretaciones, también podamos dar cuenta del contexto, de todos los elementos que configuran una situación de enseñanza: estudiantes, ambiente, recursos y materiales, nuestra propia presencia, etc. Es importante tener presente esta idea sencilla pero clave a la hora de observar.

Uno de los criterios fundamentales para hacer una valoración global que generalmente se encuentra ausente es la mirada acerca de los objetivos propuestos. ¿Lograron los estudiantes el objetivo de la clase? ¿Cuántos y qué tan bien?

Observar sin juzgar no implica evitar las interpretaciones, sino buscar que estén fundamentadas en saberes válidos (pedagógicos, psicológicos, disciplinares específicos) y que retomen descripciones completas, que sean discutidas y compartidas, como veremos más adelante.

¿Qué observar?

Si la observación se focaliza solo en las acciones del profesor más que en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se corre el riesgo de perder información muy valiosa y necesaria para orientar la mejora.

Como afirma Oubel, "hay una tendencia a mirar lo que hace el maestro y habrá que mirar más qué hace el alumno" (Oubel, 2017:93). La autora propone superar la visión engorrosa de la observación de clase como "mochila de plomo" donde "todo indica que para poder opinar hay que quedarse 80 minutos, presenciar toda la clase y después hay que cumplir un protocolo de numerosas observaciones catalogadas y, finalmente, labrar un acta [...]. Esta es la mejor forma de ahuyentar al director, de alejarlo del aula" (Oubel, 2017: 92).

Oubel sugiere, por el contrario, entrar al aula y decir: "Voy a mirar si está circulando información o conocimiento", y propone:

Los quiero invitar a liderar la escuela desde lo que se denomina el núcleo pedagógico, es decir, el lugar donde se conjugan el docente, el contenido y el estudiante. Qué enseñar *es la pregunta por el contenido.* Cómo enseñar *es la pregunta sobre el docente. [...] El núcleo pedagógico se ve en la tarea que el alumno realiza y ahí voy a ver estas dos cuestiones: cuál es el contenido y también cuál es el abordaje. Por eso, no vale la pena preguntarle al profesor ¿qué vas a enseñar?, sino mas bien mirar tanto el qué como el*

cómo. *Y resulta que el qué y el cómo tampoco se conjugan en cómo se va a enseñar sino en el cómo esto sucede. Si afirmamos que la tarea que el alumno realiza es la más importante, debemos pensar que la tarea no es el resultado, no es la consigna; la tarea es la forma en que todo sucede en la clase.* (Oubel, Op. cit: 93).

Desde esta perspectiva, la unidad de análisis de la observación de clases es el proceso de enseñanza y aprendizaje, que consiste en diversas interacciones entre cuatro componentes clave, como plantea Aravena:

a) **actividades de los estudiantes**,

b) **desempeño del docente**,

c) **contenidos curriculares** y

d) **entorno** que se interconectan con distintos niveles de complejidad.

Ese proceso puede observarse, por ejemplo, en la calidad de las preguntas de los profesores, en el tipo de actividad diseñada en una clase, en el cierre de la clase, en la actitud y motivación de un grupo de estudiantes, etc. El contar con más focos de atención abre la posibilidad de aproximarse de una manera más compleja y multidimensional al proceso de enseñanza y aprendizaje (Aravena en Montecinos, Dorén y Rosende s/f:9).

A modo de ejemplo, ofrecemos un modelo de guía de preobservación:

Aprendizaje de la sesión (Contenido curricular)

¿Cuál será el foco de la sesión? ¿Qué aprenderán los estudiantes?

¿Por qué ha sido seleccionado este foco?

¿En qué evidencia te has basado para considerar que este foco requiere ser seleccionado?

Profesor

¿Existe algún aspecto particular de la sesión en el cual te gustaría que me focalice para apoyarte?

Estudiantes

Una vez terminada la clase, ¿qué evidencia de aprendizaje te gustaría observar en los estudiantes?

¿Existe algún(os) estudiante(s) a quien(es) te gustaría que yo observe para conversar sobre su aprendizaje y apoyarte?

Entorno

¿Existe algún aspecto de la escuela que esté influyendo en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo podríamos abordarlo?

Fuente: Montecinos, Dorén y Rosende

¿Cómo observar?

La entrada al aula requiere tomar decisiones, realizar acuerdos previos, mantener una mirada atenta a lo que en ella sucede y ofrecer una retroalimentación clara con orientaciones para el docente que le permitan fortalecer su rol.

Asesorar y acompañar a los docentes es una tarea continua del rol directivo, que necesita estar mediada por una comunicación clara, que brinde seguridad y confianza. Las orientaciones brindadas, los materiales complementarios ofrecidos, los acuerdos previos realizados y sostenidos en el tiempo serán las acciones clave para generar impacto en la tarea docente.

Generalmente, los equipos directivos toman notas y van completando su rúbrica o lista de cotejo mientras se observa. La recomendación es que cuando se esté observando una clase, se tomen notas, y luego, en otra instancia, se categorice el nivel de la clase a través de algún instrumento (rúbrica, pauta, lista de cotejo, etc.). Así, la información podrá ser filtrada mediante una reflexión más consciente, sugieren Montecinos, Dorén y Rosende. A modo de ejemplo, les ofrecemos una posible hoja para registrar notas de observación:

<table>
<tr><th>Profesor</th><th>Curso</th><th>Fecha</th><th>Hora</th></tr>
<tr><td colspan="4">Estructura de la clase:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Ambiente de aprendizaje:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Aprendizajes globales y específicos:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Relevancia de lo aprendido para los estudiantes:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Ejemplos de modelamiento usados para ilustrar niveles de logro:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Oportunidades para los estudiantes de compartir sus aprendizajes:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Nivel de complejidad de la actividad:</td></tr>
<tr><th colspan="4">Preguntas de reflexión</th></tr>
<tr><td colspan="2">¿Qué podría ser hecho de manera diferente en esta clase?</td><td colspan="2">¿Qué podrían haber hecho los estudiantes de manera diferente en las actividades?</td></tr>
</table>

Fuente: Montecinos, Dorén y Rosende.

¿Por qué y para qué observar?

Para responder a este interrogante, lo más recomendable es que los docentes y el equipo directivo construyan una respuesta acordada colectivamente, explicitando que el objetivo de la observación se entiende siempre en el marco de la mejora continua y del aprendizaje profesional permanente.

Si al preguntar, por ejemplo, ¿cuál es el sentido y propósito de observar clases? la respuesta de los profesores es "porque el Ministerio o el director(a) así lo establecieron", quiere decir que el sentido de la observación está impuesto desde fuera. Por lo tanto, la mejora continua y el aprendizaje profesional carecen de sentido y propósito interno. (Aravena en Montecinos, Dorén y Rosende s/f:11).

Los autores mencionan algunos conceptos clave que pueden ser utilizados para ayudar a orientar la reflexión sobre el sentido de observar clases:

- aprendizaje profesional permanente,
- sentido colectivo de mejora,
- aprendizaje entre pares,
- reflexión individual y colectiva sobre prácticas efectivas,
- cultura de colaboración y apertura,
- visión compartida sobre lo que significa aprendizaje en esta escuela,
- construcción de un modelo pedagógico.

La retroalimentación a los docentes

Si la observación de clase es una puerta de entrada para conocer las prácticas docentes, la retroalimentación es el camino para el diseño de estrategias de mejora:

La retroalimentación es un proceso mediante el cual la información recogida en las observaciones del aula cobra valor en la medida que pueda ser "devuelta" al docente; es decir, compartida, analizada y comprendida en conjunto (Leiva, Montecinos y Aravena, 2017).

Una vez que hemos definido los elementos y las características de la observación, la etapa siguiente consiste en diseñar la retroalimentación basada en la observación. La retroalimentación es el proceso de conversación con el docente mediante el cual la información se analiza y valora en conjunto para contribuir a la mejora.

Ahora bien, existen distintos tipos de retroalimentación y no todás son compatibles con la mejora (Ulloa y Gajardo, 2016).

Algunas retroalimentaciones toman como elementos definitorios el esquema de observación, premios y castigos al docente. Incluimos allí las evaluaciones de desempeño, que suelen ser estandarizadas, donde se ubica la actuación del docente o sus resultados en una escala elaborada previa y externamente y donde luego se puntúa o se realiza una devolución sin posibilidad de ser contestada o revisada. Se trata de retroalimentaciones, sí, pero poco constructivas o directamente negativas, porque aportan poco o nada para la mejora de la tarea y solo sirven para clasificar.

Otros tipos de retroalimentación, con los que acordamos, resultan positivos y varían en función del peso otorgado a las dimensiones descriptivas o analíticas, como plantean Ulloa y Gajardo:

- **Retroalimentación descriptiva**. Especifica el logro o el modo de mejorar. Este tipo de retroalimentación entrega información sobre qué hace que el trabajo realizado sea bueno o satisfactorio, o bien sobre qué falta para mejorar, comunicando criterios y el modo en que estos se han alcanzado o no. Implica especificar los logros o aprendizajes obtenidos por medio del uso de criterios. También implica especificar los logros o lo que hay que mejorar a partir de la descripción específica de qué aspecto del desempeño docente debe ser mejorado, enfocándose en los logros y/o errores del trabajo realizado y su relación prospectiva en atención a desempeños posteriores por parte del profesor.
- **Retroalimentación descriptiva** para construir el aprendizaje. Apunta a la metacognición de los procesos que condujeron al aprendizaje y al reconocimiento de una buena práctica pedagógica, a través de la reflexión que lleva a cabo el profesor luego de la observación. Puede referirse a la construcción de aprendizajes, en la que director y profesor aprenden juntos mediante la conversación y el diálogo con el docente para reflexionar en torno al trabajo que se está realizando, reconociendo la importancia del trabajo del docente, ponderando además el autoaprendizaje reflexivo, permitiéndole al profesor hacer comparaciones entre logros presentes y pasados. Por otra parte, se encuentra la ruta asociada al diseño de caminos para aprender, que se focaliza en la discusión conjunta acerca del trabajo, haciendo partícipes a ambas partes en la evaluación del desempeño; o bien, en la posibilidad efectiva de que el director plantee preguntas reflexivas al profesor que

retroalimenta, para que lo conduzcan a evaluar su propio desempeño en atención al reconocimiento de fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar (Ulloa y Gajardo, 2016: 10).

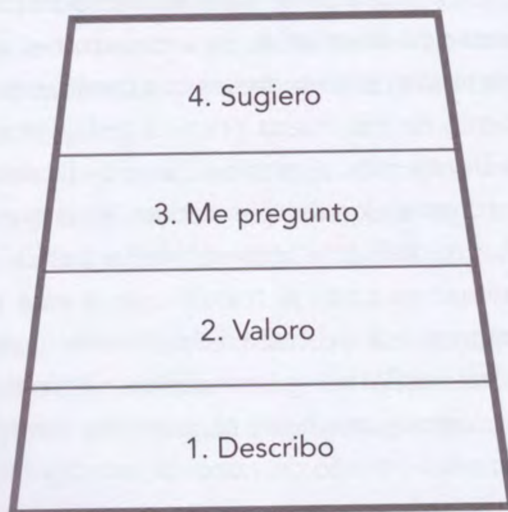
Consideramos que estos dos tipos de retroalimentación son fundamentales para el fortalecimiento de los docentes y para generar impacto en su tarea, y de ahí, en los aprendizajes.

Sistematizar las retroalimentaciones en registros que puedan ser consultados y compartidos es una buena estrategia para poder contar con un seguimiento sistemático. Las reuniones con el equipo docente también constituyen herramientas potentes en las cuales compartir, intercambiar y pensar juntos las prácticas pedagógicas.

En este sentido, cada equipo directivo necesita ser creativo y retomar este proceso para programar capacitaciones en servicio, discusiones plenarias, ateneos de casos. Y aquí, nuevamente, los directores son también docentes pensando cómo aprovechar las retroalimentaciones como insumo de aprendizaje grupal.

A modo de ejemplo, les ofrecemos un instrumento interesante para realizar devoluciones a los docentes (Gvirtz, Abregú y Paparella, 2015).

Escalera de la retroalimentación[1]



1 Este instrumento ha sido diseñado por la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard y lo tomamos prestado de Anijovich, R.

Esta escalera de la retroalimentación incluye cuatro pasos, que deben realizarse sin alterar el orden propuesto:

1. **DESCRIBO**. El primer escalón se limita a describir objetivamente la situación observada, sin juicios de valor.
2. **VALORO**. El segundo escalón señala las fortalezas de la clase.
3. **ME PREGUNTO.** Se señalan las debilidades en forma de pregunta o preocupación.
4. **SUGIERO**. Se ofrece una estrategia de abordaje para mejorar la práctica observada.

A este instrumento se le puede agregar un ejercicio de autoevaluación por parte del docente, que le permita reflexionar sobre su propia práctica "en primera persona".

Autoevaluación del docente observado

¿Cómo me sentí durante la observación? ¿Pude llevar adelante lo planificado? ¿Se cumplieron los objetivos de la clase? ¿Qué evidencias de aprendizaje de mis alumnos puedo recoger? ¿Qué haría diferente la próxima vez?

....

....

....

Un insumo útil para pensar el propio desempeño del docente es el que nos ofrecen Montecinos y Aravena.

Protocolo para la reflexión acerca del propio desempeño en el aula

¿Cuál es mi opinión acerca de mis clases?

¿Qué evidencias sustentan esta apreciación?

Si yo fuera un alumno de mi clase, ¿estaría interesado en ir mañana a la clase? ¿Por qué?

¿Qué aspectos de mi clase la hacen interesante para mis estudiantes?

Pensando en una clase que realicé hoy día, ¿los alumnos la disfrutaron?, ¿por qué pienso eso?

¿Cuán bien los estudiantes lograron los aprendizajes que yo esperaba?
¿Cuál es la evidencia?
¿Qué aspectos de la clase salieron bien?, ¿por qué pienso así?
Si fuera a repetir la clase, ¿qué cambios haría?
¿Qué alumnos tuvieron más facilidades para involucrarse en la clase?
¿ A cuáles les costó más? ¿Por qué?
¿Qué puedo hacer para apoyar a quienes les costó más?
¿Tuvieron los estudiantes tiempo suficiente para trabajar y pensar? ¿Cómo puedo saberlo?

En síntesis, la observación de clases y la retroalimentación constituyen procesos complejos que requieren acuerdos previos (por ejemplo, cómo y qué observar, qué es importante en esta escuela) que conduzcan a su objetivo: un proceso de mejora continua que redunde en la construcción de aprendizajes de calidad.

¿PROBLEMAS DE APRENDIZAJE O PROBLEMAS DE ENSEÑANZA? LA DIFICULTAD ESTÁ EN NUESTRAS MANOS

> *Hoy enseñar es difícil para todos y en todas las escuelas. En el Primero o en el Tercer Mundo. Maestros o profesores más o menos formados, con mayor o menor experiencia, con más o menos saber, con mucha o poca paciencia. Escuelas estatales, pobres, ricas, urbanas, rurales, grandes o chicas. Hoy a todos nos cuesta en todas partes* (Alliaud, A. 2011:135).

Si entendemos la gestión pedagógica como la estrategia diseñada para poder intervenir en los vínculos que los docentes construyen con el conocimiento y con los modelos didácticos que van adoptando, resulta fundamental prestar atención tanto a la planificación como al proceso de las prácticas de enseñanza y a la evaluación.

El director es el responsable directo de lo que en la escuela se enseña para que los alumnos aprendan. El "cómo enseñar" ocupa un lugar destacado en su tarea. Esto implica hacer foco en el aquí y el ahora sin centrar la mirada en el docente, sino en lo que los alumnos aprenden cuando ese maestro enseña.

Los docentes son una pieza fundamental de este proceso y necesitan de un director que aprenda y enseñe, un director cuyo desvelo sea mejorar lo que se enseña y la forma en que se hace.

Es tarea ineludible del equipo de conducción, la construcción de un proyecto pedagógico centrado en la enseñanza que haga foco en :

- qué se enseña,
- para qué,
- cómo se enseña,
- cómo se evalúa,
- cómo aprenden los alumnos.

Por lo tanto, es fundamental que el director se interrogue sobre sus propias formas de enseñar, de conducir, de monitorear; en definitiva, el director no solo acompaña a su equipo docente a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, sino que él mismo hace de la reflexión sobre la acción una estrategia que le permitirá renovarse, reinventarse, adaptarse a nuevas formas de conducir que le permitan construir una buena escuela.

Para lograrlo debe proponer, problematizar y orientar la reflexión sobre las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje de los alumnos; debe orientar a los docentes ante las dificultades que se presenten; debe acompañarlos en la planificación, el diseño de secuencias y la selección de recursos. En definitiva, toda acción del equipo directivo debe tener como objetivo mejorar las prácticas educativas de la escuela (Gvirtz, Zacarías y Abregú, 2011).

Estamos entonces en condiciones de reafirmar que "la dificultad está en nuestras manos" dado que hay mucho para hacer, cada uno desde el rol que ocupa, en la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Es hora de dejar de depositar en los alumnos las dificultades de aprendizaje y empezar a pensar esas dificultades en términos de cómo estamos enseñando. Un "alumno problema" pasa a ser ahora nuestro problema, una invitación a pensar nuevas estrategias, a diseñar nuevas intervenciones, a interpelar nuestro hacer, a "traer la pelota a nuestra cancha" con la profunda convicción de que todos los alumnos pueden aprender (no todos de la misma manera ni al mismo tiempo) y de que es nuestra responsabilidad como escuela lograr que lo hagan. De este modo, el "problema" deja de estar "afuera" y pasa a nuestro ámbito de incidencia como docentes y directivos, nos invita a (re)pensar nuestro hacer y se constituye en una oportunidad de mejora.

EL ROL DEL EQUIPO DIRECTIVO EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: RECIPROCIDAD Y COHERENCIA

Cuando proponemos "traer la pelota a nuestra cancha", nos referimos, como venimos diciendo, a dejar de depositar la dificultad en el afuera: el contexto, la familia, el alumno, los docentes. Como equipos directivos tenemos un gran desafío por delante: preguntarnos permanentemente qué estamos haciendo frente a aquellas situaciones que nos preocupan. La pregunta que nos resulta clarificadora para repensar las problemáticas institucionales es: ¿qué de lo que hacemos o dejamos de hacer como escuela y desde el rol directivo puede estar incidiendo en esto que buscamos resolver? Es una invitación a ver, anticiparnos y hacernos cargo (Blejmar, 2009), a repensar nuestro rol y nuestras intervenciones.

En este sentido, consideramos que hay dos principios que deberían guiar nuestro hacer para acompañar de mejor modo a nuestro equipo docente: el principio de la **coherencia** y el principio de la **reciprocidad**.

La coherencia institucional se logra cuando es posible construir una comprensión profunda y compartida de la forma de hacer las cosas dentro de la escuela. Crear coherencia implica evitar la superficialidad, la fragmentación y la sobrecarga (Fullan, 2019). La superficialidad se materializa en la lógica acumulativa que tiende a suponer que más siempre es mejor, lo que genera una visión difusa y dificultades para sostener las decisiones institucionales. La fragmentación se relaciona con la falta de políticas institucionales articuladas y coordinadas: se dispersan así las energías en diversas acciones sin conexión entre sí. La sobrecarga, por su parte, tiene que ver con el número excesivo de iniciativas que la escuela se carga sobre los hombros. En este sentido, las investigaciones sobre mejora escolar detectan que las escuelas que logran sostener la mejoras en el tiempo cuentan con la capacidad de ser "selectivas" en la cantidad de proyectos que eligen afrontar, buscando profundidad antes que cantidad.

Trabajar desde el principio de la coherencia es entonces una invitación a "trabajar desde la capacidad de construir una escuela en la que el aprendizaje sea el motor de toda la organización, para niños, jóvenes y adultos, superando la brecha entre lo que se dice en un plano y se hace en el otro. En otras palabras, es muy difícil que logremos diseñar una escuela para el despliegue

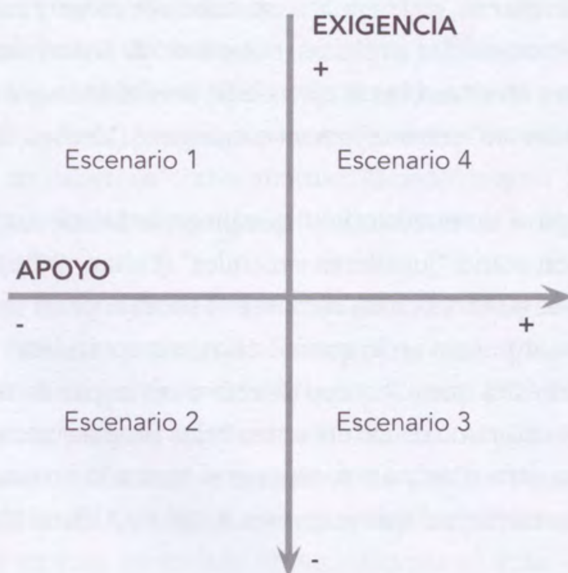
de las habilidades del siglo XXI si el trabajo que realizamos en ella como adultos no pone en juego las mismas habilidades que deseamos promover" (Pinto, 2019: 9).

Cuando lo dicho y lo hecho no coinciden, lo hecho modela la cultura. Según Kofman, "el cambio cultural se inicia con un nuevo conjunto de mensajes" que se comprende a través de la conducta de quienes ejercen roles de conducción.

Respecto al principio de reciprocidad, siguiendo a Oubel (2017), quien toma este concepto de Elmore, la reciprocidad implica tener en cuenta que "por cada unidad de desempeño que requiero de ti, te debo una unidad de capacidad para producir ese resultado [...] por cada cosa que te pido, te debo una unidad de capacidad, ayuda, apoyo". (Oubel, 2017: 99).

En este sentido, es necesario preguntarnos si estamos acompañando al equipo docente en la misma medida en que le pedimos, demandamos o exigimos.

Nos parece interesante pensar estas matrices que cruzan dos variables: el apoyo y la exigencia[1]:



1 Tomamos prestada esta categorización de Aguerrondo, 2016.

Cruzando estas dos matrices, obtenemos cuatro posibles escenarios que nos invitan a pensar los "efectos" del rol directivo en cada uno de ellos:

- ¿Qué sucede cuando nuestro equipo se siente exigido pero no cuenta con el acompañamiento suficiente? (Escenario 1: alta exigencia y bajo apoyo).
- ¿Qué efectos tiene sobre el equipo sentir escaso apoyo y escasa exigencia? (Escenario 2: bajo apoyo y baja exigencia).
- ¿Qué prácticas institucionales se despliegan cuando los docentes sienten mucho apoyo pero escasa exigencia? (Escenario 3: alto apoyo y baja exigencia).
- ¿Qué sucede dentro del equipo cuando se pide en la misma medida en que se da? (Escenario 4: alta exigencia y alto apoyo).

ESCENARIOS PARA UN NUEVO "OFICIO"

> *Práctica reflexiva, profesionalización, trabajo en equipo y por proyectos, autonomía y responsabilidad ampliadas, tratamiento de la diversidad, énfasis en los dispositivos y las situaciones de aprendizaje, sensibilidad con el conocimiento y la ley, conforman un "escenario para un nuevo oficio"* (Meirieu, 2011).

El "escenario para un nuevo oficio" que propone Meirieu, ubica a los equipos de conducción como "jugadores centrales" (Fullan, 2016) agudizando el foco pedagógico de su tarea cualquiera sea el escenario; en todos ellos la mirada tiene que estar puesta en lo que los alumnos aprenden.

Para ello se necesita que el equipo directivo sea capaz de revisar las ideas preconcebidas de cada uno de los docentes (y las propias) para poder trabajar sobre ellas y no contra ellas y así recuperar el "costado artesanal de su tarea y el gusto por la enseñanza" que proponen Antelo y Alliaud (2009).

CAPÍTULO 7

HERRAMIENTAS PARA LOS CONCURSANTES

En este capítulo les ofrecemos algunas pistas que pueden resultar útiles a los futuros directores para concursar y que será necesario adaptar y contextualizar de acuerdo con los requerimientos de cada región donde el concurso se lleve a cabo.

Para iniciar el recorrido, nos parece pertinente traer las palabras de Paulo Freire, de su texto *Cartas a quien pretende enseñar*, que brinda consejos para abordar algunas sensaciones con las que quizás se enfrenta el "futuro director" en el momento de decidir presentarse al concurso:

No permita que el miedo o la dificultad lo paralice: creo que el mejor punto de partida para este tema es considerar la cuestión de la dificultad, la cuestión de lo difícil, y el miedo que provoca (Freire, 2002: 43).

Se dice que alguna cosa es difícil cuando el hecho de enfrentarla u ocuparse de ella se convierte en algo penoso, es decir, cuando presenta algún obstáculo que no sabemos cómo abordar. "Miedo", según la definición del diccionario, es un "sentimiento de inquietud frente a la idea de un peligro real o imaginario".

Freire agrega: *Siempre existe una relación entre el miedo y la dificultad, entre el miedo y lo difícil. Pero en esta relación evidentemente se encuentra también la figura del sujeto que tiene miedo de lo difícil o de la dificultad* (Freire, 2002:43).

En general, los docentes aspirantes al rol de director se sienten temerosos frente al concurso, como nos sentimos todos frente a lo desconocido. Esa inseguridad es la que les suele impedir descubrir sus propias capacidades, lo que ya han aprendido en su paso por el aula, el conocimiento institucional que, aun ejercido desde otro rol, suma. Frente a la decisión de concursar, suele invadir a los docentes la desconfianza. Muchas veces no se sienten con los recursos suficientes para enfrentar situaciones de evaluación, por lo que suele ser más tentador quedarse en lo seguro, en lo previsible, en aquel lugar donde se sienten capaces de manejar o controlar

la escena: la clase. Si bien, como ya dijimos, no todos los docentes aspiran a asumir un rol de conducción, si sienten deseos de hacerlo, los invitamos a vencer sus miedos.

Enfrentar una evaluación de las habilidades necesarias para ejercer el rol de director exige una preparación y lecturas específicas, señaladas en el programa; pero requiere, además, firmeza en las convicciones que se pedirá que el aspirante demuestre en cada instancia.

Paulo Freire nos invita a no dejarnos vencer por ese miedo inicial: *La cuestión que se presenta es la de no permitir que el miedo nos paralice o nos persuada fácilmente de desistir de enfrentar la situación desafiante sin lucha y sin esfuerzo* (Freire, 2002: 43).

Este capítulo apunta a disminuir esa sensación que, en primera instancia, paraliza y, por lo tanto, impide el avance. Creemos importante que el aspirante se permita reflexionar acerca de cuál es el motivo que provoca ese miedo para enfrentar los obstáculos y resolverlos con éxito.

Como plantea Blejmar (2009), la dificultad está siempre relacionada con nuestra capacidad de respuesta y Freire nos sigue ayudando a pensar: *Uno de los errores más terribles que podemos cometer mientras estudiamos, como alumnos o maestros, es retroceder frente al primer obstáculo con que nos enfrentamos. Es el de no asumir la responsabilidad que nos impone la tarea de estudiar, como se impone cualquier otra tarea a quien deba realizarla* (Freire, Op. Cit: 45).

Un aspirante a un cargo jerárquico tiene que prepararse estudiando, de eso no cabe ninguna duda. Es un rol profesional de una gran responsabilidad que, para ejercerlo, requiere formación. Formación en el punto de partida y formación permanente a lo largo de todo el desempeño, ya que es un rol que nunca termina de aprenderse.

El trabajo del director es un trabajo exigente, pero al que nos enfrentamos desde el deseo personal y profesional. Formarse tiene sus requisitos y el primero es dejar de sentirlo como una carga y comenzar a disfrutar del proceso.

Un educador nunca abandona el lugar de aprendiz; si abandonamos el estudio y la capacitación, estamos abandonando nuestra tarea fundamental. "La ignorancia deviene posibilidad: como no sabemos lo que puede el otro pero confiamos en que una posibilidad puede desplegarse, no dejamos de inventar, de experimentar modos de encontrarnos" dice Ranciére en *El maestro ignorante*, por eso intentamos acompañar a quienes han decidido enfrentar el desafío y confían en que la posibilidad se despliegue.

¡Nos inscribimos en el concurso!

¡Y llegó el día! ¡Tomamos la decisión y nos inscribimos en el concurso!

Dimos el primer paso motivados por el interés en la función.

Quienes recorrimos ese camino, o acompañamos a docentes a recorrerlo, conocemos la incertidumbre que se siente ante el primer contacto con la bibliografía, sensación que se resume en una pregunta: ¿por dónde empiezo?

En palabras de aspirantes...

"Como principiante siento que, en el concurso, es difícil posicionarse en el rol durante el coloquio, ya que no se sabe qué es una 'problemática', a qué apunta...".

"La bibliografía siempre es muchísima y es imposible leerla toda y es entonces cuando se siente desorientación".

"Presentarme a la prueba de selección para directivos era un anhelo que tenía desde hace mucho tiempo. Había cosas en las escuelas que no me gustaban o situaciones que yo creía que podía resolver de manera.distinta. También sentía que la escuela necesitaba un cambio y me interesaba hacer un aporte, aunque sea mínimo. Siempre creí que era necesario involucrarse en todo aquello que uno sintiera que tenía que cambiar. No quedarse en la queja. Por otro lado, el rol del director como enseñante también me motivaba a querer participar de las pruebas".

"¿Qué fue lo que siempre me detenía?: el programa de estudio tan extenso que nos llegaba. Veía muchísimos autores, normativa, circulares... me parecía imposible llegar a la prueba habiendo leído todo eso. Y la pregunta por dónde empiezo me torturaba".

Este capítulo busca acompañar a los aspirantes en este maravilloso y desafiante proceso, ofreciéndoles herramientas e instrumentos (no modelos) que les permitan abordar las distintas instancias del concurso o pruebas de selección, sabiendo de antemano que este aporte se sumará a la experiencia acumulada y a los saberes profesionales que cada aspirante ya tiene.

Para empezar, es fundamental que el docente concursante se posicione en el rol al que aspira, se ponga en los zapatos del director y que, desde ese rol, despliegue los saberes pedagógicos y las acciones concretas que propondría para resolver cada una de las instancias, sobre las que profundizaremos más adelante.

Este posicionamiento es el que más cuesta a los concursantes. Un ejercicio valioso para comenzar a apropiarnos del rol de directivo consiste en observar con ojo crítico los equipos directivos con los que trabajamos o hemos trabajado. Revisar la experiencia con una mirada abierta al aprendizaje y que nos permita pensar, a partir de esos referentes, qué esperábamos del director siendo docentes, para construir desde ahí una imagen de qué tipo de director nos gustaría ser. Tener presente, todo el tiempo, lo que nosotros en tanto docentes necesitábamos de nuestros directores es una buena brújula para tener en cuenta al asumir el rol directivo.

Comenzó el concurso y distintas instancias nos desafían

Si bien el acceso a los cargos de conducción varía en las diferentes jurisdicciones de nuestro país y está definida por cada Estatuto del Docente, nos centraremos en los casos en los que se establece que el ascenso a cargos directivos se realiza por concurso de títulos, antecedentes y oposición.

Les proponemos abordar tres instancias que se plantean en distintas regiones[1] y que parten del análisis de casos de problemáticas institucionales. Las instancias que analizaremos son:

- La prueba escrita.
- El informe de visita (a la escuela y/o al aula).
- El coloquio grupal.

Sin pretender agotar todas las posibilidades de intervención, a continuación proponemos, y solo a modo de ejemplo, algunas pistas que pretenden ayudar a los concursantes a responder algunas preguntas que cada una de

1 La propuesta es que, partiendo de estos insumos que proponemos solo a modo de ejemplo, cada aspirante al cargo los adapte según la especificidad del concurso de su provincia.

estas instancias puede presentarles. Y quizás, por qué no, esas claves también pueden ayudar a los directores noveles, aquellos que están comenzando a transitar el rol, a pensar la escuela y a pensarse dentro de ella.

I. LA PRUEBA ESCRITA

Partiendo de una "problemática", se invita a los "futuros directores"[2] a desplegar conocimientos teóricos y prácticos para su resolución. La problemática presenta tensiones entre varios componentes y requiere un análisis reflexivo y profundo. El abordaje de la problemática requiere ensayar un posicionamiento en el rol directivo, por lo que invita a los concursantes a "ponerse en los zapatos" del rol al que se aspira.

Es una invitación a poner a dialogar teoría y práctica, buscando que los aportes teóricos puedan ser transferidos a la práctica concreta para que ambos componentes dejen de ir por carriles paralelos, como suele pasar en nuestra formación.

El desafío consiste en desplegar en la prueba escrita, durante un lapso de aproximadamente dos horas, estrategias para dar respuesta a la problemática planteada.

Algunos **lineamientos generales** para tener en cuenta en la instancia de la "prueba escrita" (o resolución del caso presentado):

1. No existe un único camino para abordar la problemática, como tampoco hay una única solución posible para un problema que surge en la escuela y que el director enfrenta en el cotidiano escolar. Como primer paso, en una **introducción**, analizaremos todos y cada uno de los componentes de la problemática usando como insumo los conocimientos teóricos trabajados en los capítulos anteriores.

2. Es muy importante el desarrollo de **ideas coherentes** en relación con la problemática planteada. Por ejemplo, si la problemática se basa en

2 Cuando decimos "futuro director", lo usamos como sinónimo del concursante (nos estamos refiriendo al docente que aspira al cargo y se presenta a concursar).

acuerdos didácticos, las ideas y conceptos que el futuro director aporta deben relacionarse con las líneas político-pedagógicas que sustentan el marco general del diseño curricular de cada jurisdicción.

3. Es necesario realizar un análisis detallado y riguroso de los diseños curriculares, imaginando una escuela del nivel que el caso plantea y desde el firme propósito de contribuir, desde la gestión directiva, a favorecer procesos de revisión de las prácticas pedagógicas. Es necesario ubicar al **director como conductor de ese proceso** de construcción colectiva de conocimientos y posicionarlo dentro de la escuela.

4. Es fundamental detectar la **problemática prioritaria** del caso planteado, analizando la escena en "clave pedagógica", es decir, poniendo foco en todo lo que afecta al aprendizaje de los alumnos y las condiciones necesarias para lograrlo. En este sentido, creemos necesario marcar la diferencia entre un problema, un síntoma y sus causas: *En reiteradas ocasiones, confundimos los problemas institucionales con los síntomas, lo que nos hace perder de vista el foco de nuestras intervenciones y nos lleva a confundir el rumbo. Con frecuencia, escuchamos que el problema de tal escuela es "la escasa participación de los padres" o "la sobreedad". Nos preguntamos, ¿esos son problemas o síntomas? Hace falta afinar el diagnóstico e indagar cómo afecta la falta de participación de los padres en el rendimiento de los alumnos [...]. La sobreedad puede constituir una oportunidad para abordar la diversidad o para retener a los alumnos en el sistema. En sí misma, esa tasa no constituye un problema. Pero, nuevamente, es necesario el ejercicio de repreguntarnos lo siguiente: ¿qué causa este porcentaje de sobreedad en la escuela? Y si detecto que la sobreedad es la mayor causa de abandono, este constituirá el problema; y aquella, el síntoma. En cada escuela, es necesario agudizar los diagnósticos, buscar datos que afirmen o nieguen las hipótesis y, recién entonces, definir planes de acción en consecuencia* (Gvirtz y otros, 2011: 138). Cuando estemos frente a la problemática que nos asignen en el concurso, lo más importante es preguntarnos: ¿cuál es el **problema** propiamente dicho? ¿Cuáles son los **síntomas** que nos alertaron que existía ese problema? ¿Cuál es la **causa** o las causas de ese problema?

5. Una vez detectado el eje vertebrador del caso analizado, se diseñará un **plan de acción** para tender un puente entre el escenario institucional que el caso describe y el escenario institucional buscado. El plan de acción desplegado dentro de la prueba escrita para abordar la problemática tiene que:

- ser adecuado, pertinente y evaluable, definido con propósitos claros;
- relacionarse con el problema prioritario detectado, abordar tanto el síntoma, lo visible, como sus causas, reflejando coherencia y relación entre cada uno de los componentes;
- incluir estrategias que no sean tan generales que se parezcan a metas ni tan específicas que se confundan con la planificación docente.

   Dado que los concursantes son, en general, docentes en ejercicio, es importante estar atentos especialmente a este último punto. Las estrategias incluidas en el plan de acción deberán dar cuenta de las líneas establecidas a nivel institucional, es decir, aquellas que atraviesan todas las aulas y ciclos de la escuela. Y tienen que, además, no solo especificar el *qué*, sino fundamentalmente el *cómo*.

6. Todo escrito incluye un **cierre** o **conclusión**. Es en este espacio donde el concursante se permitirá recuperar la relevancia de la problemática tratada y realizar una conclusión a modo de cierre.

   Ahora sí, como ejemplo, y con el objetivo de que cada aspirante realice los ajustes y adecuaciones necesarios atendiendo al diseño curricular de su provincia y a los requisitos jurisdiccionales, compartimos una posible problemática y su posible abordaje, de acuerdo con los lineamientos que ya describimos.

La problemática

La problemática que hemos elegido como ejemplo a analizar pone en el centro de la escena la noción de educación como derecho humano elemental, abordando el eje inclusión. "La educación inclusiva sustenta la posibilidad de una sociedad más justa a través de la eliminación de la exclusión social derivada de las actitudes y respuestas que se generan frente a la diversidad".[3]

3 1- Diseño curricular de la provincia de Buenos Aires, p. 23.

Problemática

Es en la institución educativa donde se redefine y concreta la política educativa, siendo cada aula el ámbito favorable para hacer efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. Usted asume como director/a de una institución educativa y, luego de un tiempo prudencial de observación, visualiza una debilidad en las prácticas áulicas en cuanto a la implementación de propuestas inclusivas.

Realice una secuencia de intervención que le permita revertir las concepciones erróneas en torno a la diversidad que haya detectado.

1. Fundamente su postura y mencione el marco teórico señalando las referencias bibliográficas en las que enmarcará su posicionamiento.
2. Diseñe la construcción de un plan de mejora en su escuela que garantice la igualdad de oportunidades educativas y aporte elementos que hagan foco en los resultados de aprendizaje de todos los alumnos.

Resolución de la problemática

1. Introducción

Una escuela inclusiva es aquella que garantiza que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a la educación, a una educación de calidad con igualdad de oportunidades, justa y equitativa.

El paradigma educativo de la educación inclusiva surge de la convicción de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que no se logra únicamente con una escuela que albergue a todos los alumnos, sino una escuela que contemple la heterogeneidad del alumnado. El derecho de todos los niños a la educación se encuentra consagrado en la Declaración de los Derechos Humanos y reiterado en las políticas educativas, pero quienes transitamos las escuelas sabemos que existen aún muchísimos niños que no tienen acceso a una educación de calidad.

Entender la inclusión educativa como el derecho de todos a acceder a un espacio escolar pensado como el lugar de las oportunidades que caracterizan una escuela justa, como propone Dubet, implica trabajar para lograr que el aula sea un espacio que garantice el buen desarrollo de las trayectorias educativas de todos los alumnos, en los tiempos previstos y según las particularidades de cada uno.

En consecuencia, el punto de partida fundamental para atender la problemática planteada es poder realizar un análisis claro de la situación de la escuela en términos de la atención a la diversidad.

En la actualidad, la Ley Nacional de Educación N.° 26.206 y las leyes jurisdiccionales que de ella se desprenden nos otorgan a los equipos directivos el marco para el trabajo en la diversidad, pero la responsabilidad de cómo hacerlo es nuestra tarea indelegable como equipo de conducción.

2. Planteamiento del problema

El aspecto a mejorar está explicitado en el planteo de la problemática, allí se expone el problema real, pero no las causas ni las evidencias. Para aproximarnos a ellas debemos contar con datos objetivos que iluminen la realidad (Gvirtz, Abregú y Paparella, 2015), para poder así comenzar a comprender el problema en profundidad y a diseñar estrategias de intervención que aborden el origen del problema y no solo su síntoma (lo visible).

Esas estrategias se plasmarán en un proyecto de mejora institucional. Como dijimos en el capítulo 4, elaborar un proyecto de mejora desde la gestión implica analizar dónde estamos y proyectar hacia dónde queremos ir en el mediano plazo, tomando decisiones basadas en información (indicadores) y no en percepciones subjetivas. El proyecto funciona como una hoja de ruta que marca el camino a seguir.

Las siguientes preguntas pueden resultar útiles como puntos de partida para atender la problemática que estamos analizando:

- ¿Es suficiente para los docentes el discurso acerca de la importancia de la inclusión para saber cómo trasladarlo a la práctica?
- ¿Está preparado el colectivo docente y el equipo de gestión para enfrentar el reto? ¿Cuentan con las herramientas necesarias?
- ¿Están dispuestos a hacerlo?

3. Diagnóstico situado: ¿qué estamos haciendo bien y qué debemos mejorar?

Comenzamos a intervenir en el proceso de mejora desde lo que observamos y no desde lo que imaginamos. Será el diagnóstico el que permita recoger indicios de cómo está trabajando la escuela en el presente. Será desde esta "radiografía" de la escuela, de sus prácticas y de sus resultados desde donde partiremos.

El diagnóstico institucional es la oportunidad para detenerse a examinar la escuela integralmente y precede a la planificación de acciones de mejora. Antes de diseñar las estrategias, debemos saber dónde estamos parados como escuela, tomar distancia, conocernos desde otro lugar, volver a mirarnos.

Partiendo entonces de la situación real en torno al problema que nos ocupa, planificaremos líneas de acción para lograr gestionar una escuela que atienda la diversidad de alumnos que a ella concurren, comprometidos en un proyecto de educación efectivamente inclusivo.

A continuación, presentamos una serie de interrogantes que buscan profundizar en la comprensión del diagnóstico:

- ¿Qué prácticas pedagógicas e institucionales atienden la diversidad de los sujetos en esta escuela?
- ¿Qué evidencias encontramos de esas prácticas dentro del aula?
- ¿Cuáles son las tensiones que se suscitan en la escuela a partir de las dificultades para desplegar esas prácticas?
- ¿Están los docentes preparados para atender el ritmo de aprendizaje de cada alumno? ¿Manifiestan apertura o resistencia a incorporar el enfoque de la diversidad dentro del aula?
- ¿Logra el equipo directivo acompañar a los docentes en la implementación de prácticas inclusivas dentro (asesorando y ayudando a los docentes en clase) y fuera del aula (instancias de planificación)?
- ¿Qué acciones institucionales se despliegan en torno a la inclusión como instancias de concientización, reflexión y formación del equipo?
- ¿Qué nuevas decisiones deberíamos entonces adoptar para atender esta problemática?

Es necesario, en primer lugar, conocer las prácticas de enseñanza en relación con el abordaje de la diversidad en las aulas, al tiempo que revisamos las propias prácticas desde la gestión en torno al trabajo con la diversidad docente. Teniendo claro ese diagnóstico, podremos desplegar un abanico de estrategias que apunten a configurar una nueva mirada pedagógica en el marco de una educación inclusiva.

Para los equipos directivos del siglo XXI es central el compromiso con una educación inclusiva, que ponga el foco en la atención a la diversidad en las prácticas de enseñanza que se desarrollan en las aulas y en la adqui-

sición y resultados del aprendizaje, una educación que entienda lo diverso como un valor positivo que enriquece al conjunto.

¿Puede, entonces, la escuela que conducimos incorporar estrategias inclusivas para que todos sus alumnos accedan al aprendizaje? ¿Podemos incorporar la diferencia como factor que enriquece y no como obstáculo que dificulta? Emilia Ferreiro dice, con toda claridad, "si el otro es diferente, tengo mucho para aprender de él".

Partiendo entonces del diagnóstico, proponemos elaborar un plan de mejora que dé respuesta a "eso que pasa", haciendo foco en la problemática institucional que nos ocupa.

4. Plan de acción para la mejora

Reconocemos que son múltiples y complejas las funciones en la tarea de conducción, pero sabemos que nuestro objetivo es **poner al aula en el centro de la escena educativa** y nuestra mirada aguda en lo que en ella se enseña.

Siguiendo a Frigerio, G. (1992) pondremos la atenta mirada en los procesos de:

- planificación de la enseñanza,
- desarrollo de las prácticas áulicas,
- evaluación de los aprendizajes.

4. 1 Propósito

Este proyecto de intervención enmarcado dentro de la dimensión pedagógica tiene como propósito ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje con calidad para cada uno de los alumnos, compartiendo múltiples formas de acceso al conocimiento para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su condición de ingreso, puedan avanzar respecto a su punto de partida.

4. 2 Estrategias

- Generar espacios de reflexión y discusión crítica de las evidencias recogidas (problemática) y de los resultados obtenidos por los alumnos, poniendo en tensión la inclusión genuina con las prácticas de enseñanza detectadas.
- Implementar jornadas de reflexión interciclos con el propósito de sensibilizar acerca del enfoque necesario para revertir el problema detectado.

- Analizar materiales de apoyo a la enseñanza con los que la escuela cuenta elaborados por la jurisdicción, focalizando en el eje diversidad e inclusión.
- Ofrecer, analizar y debatir propuestas didácticas que pongan en práctica el enfoque de aulas heterogéneas (análisis de casos, planificaciones y experiencias áulicas).
- Definir acuerdos didácticos y propuestas de enseñanza entre grados y ciclos que reconozcan la diversidad como una fortaleza.
- Proponer, ensayar y evaluar diversos criterios de agrupamiento en función de las necesidades de los alumnos.
- Observar en forma sistemática y sostenida el desarrollo de las prácticas docentes con el fin de acompañar, asesorar y brindar herramientas a los docentes en la implementación de nuevas estrategias didácticas que atiendan la diversidad.
- Develar lo que permanece oculto a través de la observación, la lectura, la escucha atenta, el recorrido y la entrevista y, por lo tanto, evaluando en qué etapa se encuentra la escuela en relación con la inclusión y la diversidad.

A modo de ejemplo, desarrollamos una actividad que se desprende de la primera línea de acción propuesta, y los invitamos a seguir completándola con otras actividades para la misma línea de acción.

Actividad	Responsable	Destinatarios	RR humanos y materiales	Tiempos
Mesa redonda como una instancia de consulta y definición de estrategias.	Equipo de conducción.	Docentes.	Moderador. Afiches. Textos. Videos.	Principio del año escolar.

¿Cómo llevar adelante las estrategias?

- Propiciando espacios de encuentros para debatir. Creemos fundamental escuchar todas las voces en torno al problema detectado: ¿cómo puede nuestra escuela incorporar estrategias inclusivas para que todos sus alumnos accedan al aprendizaje?

- Animándonos, como propone Anijovich, a presentar diversidad de propuestas, pensando distintos puntos de partida, utilizando diferentes recursos y estrategias, distintos tiempos y agrupamientos y también evaluaciones diversas.
- Abordando nuestra tarea desde un enfoque de trabajo que atienda la diversidad, buscando articular la teoría y nuestras propias conceptualizaciones con la puesta en práctica del trabajo en una escuela que reconoce la heterogeneidad de alumnos y docentes como una oportunidad para la mejora.
- Asesorando a los docentes en la planificación de las clases con una mirada que acompañe la práctica.
- Acompañando en el aula a los docentes, alentando el ensayo de estrategias que favorezcan los aprendizajes de todos.
- Generando espacios y tiempos flexibles para que los docentes de un mismo ciclo se permitan generar diferentes alternativas de abordaje de un mismo contenido.
- Asesorando a los docentes desde el acompañamiento en el proceso de pensamiento, la reflexión y la escucha atenta que genere confianza y oportunidad para la mejora de los aprendizajes. Pensar el rol directivo desde un enfoque de educación para la diversidad es dirigir nuestra mirada a la enseñanza.
- Partiendo de un plan de trabajo que promueva la autoevaluación de docentes y alumnos como un principio de mejora.
- Evaluando los logros que se vayan obteniendo y, ante las dificultades, acompañar a cada docente para pensar estrategias superadoras.

¿Qué acciones institucionales se despliegan desde el equipo de conducción?

Un equipo directivo que predica, promueve y acompaña el trabajo con la diversidad requiere cambios similares a los que el maestro propone en el aula. Por lo tanto, es necesario reconocer y valorar la diversidad del equipo docente para convertirla en fortalezas para desarrollar un estilo de gestión democrática.

No hace falta hablar tanto porque haciéndolo "se dice solo" es una de las reglas de un buen director, ya que no existe distancia entre sus palabras y sus acciones.

Un director que reconoce a su equipo docente como diverso adoptará la misma postura colaborando para la formación de docentes reflexivos. El director acompañará el proceso de mejora de cada uno de los docentes, respetando las diferencias y valorando las fortalezas de cada uno de ellos con su formación específica, buscando partir de las prácticas que cada docente está realizando para reflexionar sobre ellas y preguntarse: ¿qué supuestos de aprendizaje, qué supuestos de alumno y qué supuesto de docente subyacen a sus prácticas?

A partir de ese punto de partida, se promoverá la reflexión de los docentes sobre su propia práctica, abriendo diversos interrogantes que ayuden a pensar juntos:

- ¿Reconocemos que cada uno de los alumnos que habitan la escuela son diferentes entre sí?
- ¿Estamos en condiciones de pensar en un proyecto de escuela que ponga en juego el enfoque educativo más flexible con propuestas que contribuyan a la atención real de la diversidad, convencidos de que todos nuestros alumnos pueden aprender?

5. Monitoreo de las acciones

Todo proceso de mejora debe ser sostenido en el tiempo y, para lograrlo, será necesario monitorear las acciones para asegurar los logros y corregir los desajustes que se vayan produciendo, siempre buscando poner las acciones en diálogo con los criterios acordados.

En relación con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, por ejemplo, buscaremos evidencias acerca del grado de coherencia de los criterios de evaluación con el enfoque de diversidad que buscamos conquistar dentro de la escuela. Siguiendo a Anijovich, un docente que reconoce la heterogeneidad de su aula, al momento de evaluar recogerá evidencias de las distintas fuentes que posee y ofrecerá variedad de oportunidades para que cada alumno muestre lo aprendido.

6. Conclusión/cierre

Nuestra tarea como responsables de los logros de aprendizaje requiere creencias firmes, marcos teóricos que no solo se sostengan en el discurso, sino que se plasmen en el proyecto que se desarrolla en cada aula.

En un espacio de formación permanente y situado, es necesario comprometerse a acompañar al equipo docente, fortaleciéndolo para enfrentar el desafío de un trabajo articulado, respetando tiempos, evaluando y retroalimentando el proceso, en un trabajo participativo y democrático.

Estamos convencidos de que no basta con la premisa de "inclusión de todos en la escuela" para logar una inclusión genuina que garantice calidad. Como todo gran desafío, exige preparación, compromiso y valentía.

Nos permitimos traer en este cierre a Anijovich, quien sostiene que todos pueden aprender, pero para que eso suceda todos los estudiantes necesitan recibir tareas desafiantes, potentes y estimulantes que los impulsen a desarrollar sus capacidades individuales y convertirse en miembros plenos y productivos de la sociedad. El desafío que subyace es cómo construir una escuela sin excluidos, una escuela habitable para todos los alumnos y alumnas (Anijovich, 2014:29).

7. Bibliografía

ANIJOVICH, R. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*, Buenos Aires, Paidós, 2014.

ANIJOVICH, R., MALBERGIER, M., SIGAL, C. *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2012.

BLEJMAR, B. *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*, Buenos Aires, Noveduc, 2005.

DEVALLE DE RENDO A. y VEGA, V. *Una escuela en y para la diversidad*, Buenos Aires, Aique, 1999.

DUBET F. *La escuela de las oportunidades*, Buenos Aires, Gedisa, 2004.

FRIGERIO, G. y DIKER G. *Educar, ese acto político*, Buenos Aires, Del estante Editorial, 2006.

GVIRTZ, S., GRINBER, S. y ABREGÚ, V. "La educación ayer, hoy y mañana", en: *El ABC de la pedagogía*, Buenos Aires, Aique, 2011.

GVIRTZ, S., ABREGÚ, V. y PAPARELLA, C. *Decálogo para la mejora escolar*, Buenos Aires, Granica ,2015.

II. INFORME DE VISITA A LA ESCUELA

En esta instancia, el futuro director es invitado a intervenir pedagógicamente *in situ*, como si ya ocupara el rol.

Les proponemos dividir esta instancia en tres etapas:

Antes de entrar a la escuela: elaboración de un plan de trabajo que servirá de guía (fuentes de relevamiento de información que nos ayudarán a comprender la cultura institucional).

Durante la visita: recolección de insumos, entrevistas, observación áulica si la problemática lo requiere.

Después de la observación: informe escrito que dé cuenta del plan de acción (proyecto) que atienda el caso problema planteado.

a) Antes de entrar a la escuela

¿Por dónde empezar? Como concursantes solo sabemos que entramos a formar parte de un entramado de relaciones humanas que desconocemos, aunque parezca una paradoja. Desconocemos la organización, las relaciones interpersonales, los comportamientos, los resultados de los alumnos, el estilo de conducción que antecedió (o que observó como concursante); es decir, desconocemos la cultura institucional, somos "extranjeros" en ella y, en cierto sentido, "jugamos de visitantes".

Pero en ese momento, por el lapso de tiempo que dura el concurso, tenemos que ubicarnos en el rol del director de una escuela que nos es ajena y el ejercicio, justamente, consistirá en abstraernos de esa "extranjeridad" (y al mismo tiempo aprovecharla, porque permitirá mirar la escuela con "nuevos ojos") buscando sumergirnos en esa cultura institucional para comprenderla e intervenir con eficacia en ella. ¿Cuáles serán los primeros pasos?

La actitud **frente al rol**, nuestro posicionamiento desde él como concursantes, será la puerta de entrada que habilitará el intercambio de opiniones. Es necesario despertar confianza, habilitar un lenguaje claro que abra el diálogo y, principalmente, desarrollar una escucha atenta de las inquietudes y necesidades de los docentes.

El concursante interpreta la problemática planteada escuchando las voces de los verdaderos protagonistas (mediante diversas instancias, como entrevistas y observaciones) y luego, como resultado de los indicios relevados, produce un escrito.

¿Cómo generar la confianza para la apertura de cada uno de los diferentes actores de la escuela? ¿Cuál será la herramienta más eficaz para comenzar a entablar el diálogo? Cada escuela tiene una "personalidad", un estilo. Ese estilo se construye en un complejo entramado en el que el proyecto fundacional

va siendo moldeado por los actores, cuyas prácticas son captadas en nuestra imagen-representación (Frigerio y otros, 1994).

Queda claro que "entramos" a una escuela que ya cuenta con un estilo de trabajo propio, estilo que comenzaremos a conocer a través del diálogo, por un tiempo y un espacio limitados. Será necesario relevar información que nos permita conocer las características institucionales, su historia, los acuerdos institucionales, etc. Para ello resultará clave consultar una fuente de información privilegiada: **el proyecto institucional.** ¿Qué representa el proyecto institucional para los directores? Escuchemos las voces de los directivos para comprender mejor qué implica esta herramienta para ellos:

"Para mí, el PI es la planificación de todas las acciones que se deben hacer en una escuela a fin de concretar el acto educativo. Si de la elaboración de este participan todos los miembros de la comunidad educativa, aportando cada uno desde su rol la mirada de la institución, el acto educativo tendrá resultados positivos. Como es una hipótesis de trabajo, para tener resultados exitosos debe ir ajustándose a los cambios por los que la escuela atraviese. La dificultad más grande en su elaboración es la de encontrar el tiempo para hacer un diagnóstico serio y ajustarnos a lo que se planifica. Otra gran dificultad es plasmar en papel todo lo hablado y pensado. Cuando miro el Proyecto Institucional de *mi* escuela, me doy cuenta de que hay muchas cosas por ajustar a la realidad. A veces siento que existe un PI escrito y otro que concretamos".

Vicedirectora de una escuela primaria con 18 secciones.

"El Proyecto Institucional para mí es el eje vertebrador de la escuela. ¿Es difícil armarlo? Sí ¡Creo que la mayor dificultad radica en la falta de espacios institucionales para que realmente sea un reflejo de la cultura institucional, pocas veces visible para todos los que conforman la comunidad de una escuela! Considero que hay muchas rutinas instaladas que no se reconocen como cultura de esa escuela. Acordar es difícil pero no imposible... Requiere espacios de encuentro... más complicado en escuelas grandes".

Directora de una escuela primaria con 24 secciones.

En los relatos de los directores pueden reconocerse varios elementos:

- El factor tiempo (uno de los recursos más escasos y a veces más desaprovechados dentro de las escuelas).
- La dificultad de que todos los actores participen y se apropien del proyecto.
- La diferencia entre lo planificado y lo que sucede en la práctica.

¿Qué es un proyecto institucional? ¿Cómo se construye?

Según Silvia Kremenchutzky: *Un proyecto institucional es la articulación entre un problema que es necesario resolver y un camino posible para que sea resuelto. El proyecto institucional es una tarea que se construye, a la manera de un trabajo de autoreflexión colectiva que permite aumentar el conocimiento sobre las dificultades y posibilidades de la escuela* (Kremenchutzky, 1994).

Si bien parece sencillo de definir, resulta complejo de elaborar e implementar, ya que implica observar en varias direcciones:

- **hacia atrás**, recuperando lo realizado mediante una evaluación conjunta y que muestra los resultados del presente;
- **desde el presente,** para ver juntos la escuela hoy, con sus potencialidades, sus obstaculizadores, los logros alcanzados;
- **hacia adelante,** para construir mejores propuestas de enseñanza que logren el objetivo más importante: **que todos los alumnos aprendan.**

El proyecto institucional permite organizar el proceso de enseñanza de todas las áreas teniendo como marco la perspectiva didáctica sostenida en el Diseño Curricular jurisdiccional buscando:

- tomar la escuela como objeto de conocimiento;
- concebir los problemas institucionales como un campo de intervención;
- construir un saber sobre la escuela (Frigerio y Poggi, 1996);
- plasmar ese saber como producto de una construcción colectiva;
- integrar miradas: si propiciamos saberes desarticulados, parcelados y compartimentados no podemos comprender realidades cada vez más transversales y multidimensionales (Morin, 2001);
- considerar la elaboración del proyecto como posibilidad de crear futuros. Esto supone intervenir para generar otras condiciones diferentes de las actuales: "no existe un futuro único y predeterminado, sino un abanico de posibilidades [...] la concreción de un camino u otro depende entonces de las decisiones y las acciones humanas que clausuran, potencian o desarrollan esas posibilidades;

- entender la definición del problema, la formulación del proyecto, su implementación, monitoreo y evaluación como un proceso de aprendizaje colectivo"[4] y permanente.

Es a través del proyecto institucional que el currículum prescripto (jurisdiccional) se transforma en un currículum real, situado y que nace de una problemática existente en cada escuela.

Si bien es muy común hablar de la centralidad de lo pedagógico en la escuela, suele ser la tarea más desatendida debido a la burocratización del rol. El proyecto institucional puede constituir la herramienta clave para recuperar esa centralidad buscando, como ya dijimos varias veces, "resistir la pérdida de rumbo".

[...] pareciera que el proyecto es más aquello que se escribe que aquello que se vive, pero como bien sabemos, por algún extraño motivo, cuando escribimos algo en el terreno escolar nos vemos obligados a plasmar nuestras mejores intenciones pedagógicas, aunque luego ello esté sustancialmente alejado de nuestras acciones (y esta diferencia puede ser aceptada como natural, incluso, desde el inicio mismo de la escritura). Este es un punto por demás interesante, porque aquello que escribimos puede estar lejos de lo que efectivamente terminamos construyendo entre todos, pero lo construido está probablemente cerca del proyecto real de la escuela, sea este comunicado o no. En suma, pareciera que el proyecto está más cerca del patio de la escuela, de las voces confusas de la sala de maestros y profesores, de los ruidos de los salones de clase, de las formas en que se presentan los conocimientos en las aulas, del tipo de problema que ponemos a consideración de nuestros alumnos, de lo que entendemos colectivamente como aprendido o no, de las modalidades de vínculos construidos en la institución, de la manera en que recibimos a los padres en la puerta, de los vínculos de la escuela con otras instituciones que del armario que guarda el texto del proyecto (con el cual, y por folclore escolar, solemos tener problemas, sea con la llave o más contemporáneamente con el archivo digital).

[...] Y este proyecto real, dinámico, es el que en definitiva delinea la experiencia escolar de nuestras alumnas y alumnos, es el que expresa con mayor nitidez nuestras intenciones político-pedagógicas. Porque es en esa vida cotidiana donde toman cuerpo las políticas educativas, en las que se hacen realidad, o bien, se desmienten. Es ese mun-

4 Fuente: DGCyE Bs As. La planificación desde un currículum prescriptivo, 2007.

do vital y complejo el que demuestra, implacablemente, qué proyecto estamos construyendo y qué lugar tienen en él nuestros niños y jóvenes (Marturet y otros, 2010: 59).

Los invitamos a reflexionar acerca de estas preguntas: cuando fue maestro, ¿se sintió parte del proyecto de su escuela? ¿Por qué? ¿Qué podría hacer como director para que su equipo docente se apropie del proyecto institucional?

b) Durante la visita: una mirada al trabajo áulico

El motivo de su acompañamiento dentro del aula, en esta ocasión, está dado por la "problemática" propuesta, por ejemplo: "La práctica docente en un área específica en un aula de X año".

Tengamos en cuenta que cuando el concursante/director entra al aula viene acompañado de:

- su recorrido profesional como docente,
- el bagaje de conocimientos teóricos,
- su experiencia en el rol de gestión (a veces más extensa, a veces menos).

Todo esto entra, implícita o explícitamente, en la "mochila" del director cuando ingresa al aula y nos parece importante registrarlo para estar atentos a estos componentes que entran en juego cuando miramos a otros: nuestra propia biografía, nuestros supuestos, nuestra matriz de aprendizaje, nuestra historia y nuestra formación.

¿Qué buscamos cuando entramos al aula a "observar"?

Mirar la práctica docente sin perder de vista dos dimensiones: **cómo enseña el docente** y **cómo aprenden los alumnos.**

Recoger evidencias que nos ayuden a resolver la problemática planteada (desde diversas fuentes de información, como las planificaciones didácticas, los acuerdos didácticos, las carpetas y cuadernos de los alumnos, entre otros).

Las preguntas que formula el docente pueden darnos pistas. Siguiendo a Anijovich (2010): *Formular preguntas es una práctica habitual para los docentes... ¿Alguna vez se detuvo a reflexionar sobre las preguntas que usted formula en el devenir de la clase? ¿Por qué y para qué preguntamos los docentes?* (p. 36).

Estas preguntas que sugiere Anijovich pueden resultar orientadoras para focalizar la mirada en las preguntas del docente y de los alumnos durante la clase:

- ¿Cuáles son los propósitos de sus preguntas durante la clase y qué resultados obtiene? ¿De qué factores depende la relación entre los propósitos y los resultados de las preguntas?

- ¿Qué hace el docente después de preguntar? ¿Y cuándo preguntan los alumnos?
- ¿Qué hace el docente cuando los alumnos no preguntan o cuando responden apelando a sus ideas anteriores, a sus viejas costumbres, a respuestas ya aprendidas sin revisarlas, es decir, acudiendo a su conocimiento ritual? ¿Cómo puede el docente estimular la capacidad de sus alumnos de formular preguntas?
- ¿Cuántas preguntas formula el docente durante la exposición de un tema?
- ¿Qué tipo de preguntas plantea con mayor frecuencia?
- ¿Qué porcentaje de preguntas abiertas y qué porcentaje de preguntas cerradas se formulan durante una hora de clase?

c) Después de visitar la escuela

La pregunta que surge ahora es qué espacios será necesario desplegar junto al docente a modo de retroalimentación de lo observado.

Espacios que permitan el intercambio, análisis y reflexión crítica de las prácticas de enseñanza.

Un tiempo y un espacio individual para brindar retroalimentación al docente, buscando acompañar, proponer, compartir nuestra mirada, sumarle y agregarle valor con posibles sugerencias.

Un momento para sistematizar la observación realizada, mediante una bitácora o registro escrito que recupere las evidencias recogidas y el diálogo con el docente observado, incluyendo su propia perspectiva.

El informe escrito posvisita dará cuenta del diseño de un proyecto pedagógico de asesoramiento, a partir de lo recogido durante la visita a la escuela.

El momento de escritura es el momento reflexivo por excelencia al que se arriba luego de registrar la intervención, y revisar todos los "insumos" que se obtuvieron para informarse o ampliar lo observado (proyecto institucional, cuadernos de los alumnos, evaluaciones, planificaciones del docente, secuencias didácticas, acuerdos didácticos, etcétera).

El "informe de visita" ubica al concursante frente a una situación de escritura académica que tiene como objetivo informar sobre lo visto y escuchado y construir una herramienta de mejora de la escuela. Es por eso tan importante definir antes de la entrada a ese territorio desconocido cuál es la información que es necesario relevar y analizar para poder tener una idea más acabada del verdadero estado de situación en el marco de la problemática planteada.

Este proyecto de mejora, más que un producto acabado, es una invitación a identificar el o los problemas de la escuela, desnaturalizarlos, analizarlos y pensar propuestas de resolución con anclaje en las prácticas docentes que pondrán a la enseñanza en el centro de la tarea.

Algunas pistas para no perderse en el intento de escritura:[5]

Fundamentar concretamente desde qué concepciones teóricas se parte para analizar la problemática planteada.

Definir las líneas de acción seleccionadas, para resolver el problema que la problemática plantea.

Controlar la coherencia entre el diagnóstico y las estrategias propuestas para dar solución a la problemática

Revisar la coherencia entre las líneas de acción y los objetivos deseados.

Desplegar para cada línea de acción actividades específicas.

Evaluar si el plan diseñado colabora en la resolución del problema planteado.

Para tener en cuenta al momento de la escritura

¿Qué significa "ponerse en el rol"?

- ✓ El proyecto y su escritura se convierten en una herramienta de trabajo que intentará poner orden a nuestras intervenciones y a los cambios que queremos producir desde el rol pedagógico.
- ✓ El aspirante, posicionado en el rol directivo, deberá mostrarse capaz de direccionar y coordinar las prácticas de enseñanza de la escuela a su cargo.
- ✓ Mostrará su compromiso con las líneas de acción del nivel y su compromiso con las políticas educativas generando condiciones institucionales y de enseñanza bajo la premisa de que todos los alumnos pueden y tienen el derecho a aprender.
- ✓ El proyecto deberá mostrarlo como conductor del proceso.
- ✓ Cuando mencione al equipo responsable, mostrará su capacidad para promover la participación, la creatividad e innovación en el diseño del proyecto.
- ✓ Deberá quedar claramente explicitado su rol asesor acompañando a los docentes tanto en el proceso como en el resultado final.

---

5 Orientaciones para la elaboración del Proyecto Escuela. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2008.

Puntos de partida para el diseño del proyecto en el concurso

- ✓ El proyecto pedagógico intentará dar respuesta a problemas definidos por la escuela como prioritarios para la problemática que nos ocupa.
- ✓ Es una herramienta de mejora de la escuela que nace de la reflexión y del trabajo participativo.
- ✓ Es responsabilidad del equipo directivo, pero incluye a los demás miembros de la institución en la formulación e implementación de estrategias.
- ✓ Implica la construcción de acuerdos en el marco de la política educativa, de la normativa jurisdiccional y de las líneas de acción del nivel.
- ✓ Es tan importante la evaluación de los resultados como la de los procesos.

Fuente: Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires.

III. EL COLOQUIO GRUPAL

Esta tercera instancia, el coloquio, es un espacio de debate en el que tres concursantes (una terna) son reunidos para discutir, confrontar ideas acerca de una problemática planteada y ser evaluados haciendo foco en la comunicación, considerándola como una dimensión clave de la gestión.

Esta propuesta evaluativa grupal es una instancia que, si bien tiene en cuenta la independencia de las posturas individuales acerca de la problemática planteada, busca entablar un proceso comunicacional dirigido a la búsqueda de un objetivo común: la resolución colectiva de la problemática.

Posicionados en el rol directivo, cada integrante de la terna desplegará sus saberes, mediado por una escucha atenta del posicionamiento y/o valoraciones de los otros integrantes. En un ir y venir de ideas, posiciones, acciones concretas desde el rol, es importante buscar el **equilibrio** en la participación grupal.

Para prepararnos nos detendremos en algunas capacidades consideradas en esta instancia:

- Claridad en la exposición y habilidad discursiva.
- Conclusiones pertinentes.
- Aportes adecuados que equilibren la participación de los pares.
- Actitud frente al disenso y/o frente a las posiciones diversas.
- Habilidad para argumentar la posición tomada.
- Cuidado especial en el uso del vocabulario técnico.

- Adecuada comunicación no verbal (gestos, comunicación corporal).
- Adecuada vinculación entre la teoría y la práctica.

En síntesis, para que esta instancia resulte exitosa hace falta hacer foco en dos aspectos: los conocimientos propios y el manejo de lo relacional-vincular reflejado en el diálogo coherente que respeta posiciones diferentes de la propia.

ALGUNAS PISTAS PARA PRESTAR ATENCIÓN DURANTE EL CONCURSO

AL MOMENTO DE LA LECTURA

Es importante saber que la lectura del caso problema debe ser entendida como el "relato" o la descripción de una situación surgida en una escuela.

¿Qué nos dice **la introducción**?

En ella encontraremos claramente definido el TEMA en el contexto en el que se desarrolla.

¿Y cuál es la **problemática** propiamente dicha?

Es la causa que impulsa y direcciona al concursante a desarrollar un plan de acciones para la mejora.

¿Y la **consigna?**

Es una instrucción que se plantea al aspirante y que requiere una lectura atenta y detenida, ya que atendiendo a lo solicitado tiene que planificar su respuesta. Como dice Maite Alvarado (1997), la consigna "conjura el temor a la página en blanco".

La claridad de pensamiento se refleja en la escritura: pienso y después escribo.

Es necesario tener muy claro que para resolver con éxito la problemática es necesario no perder de vista:

- los datos concretos que nos aporta,
- el posicionamiento teórico frente al TEMA.

El **primer paso** será descubrir el problema respondiendo a la pregunta del **qué** o de **cuál** es la "situación problemática" que se plantea.

Ej.: *El equipo de conducción no ha podido garantizar acuerdos con el equipo docente respecto a las prácticas de lectura y escritura en primer ciclo.*

El segundo paso será pensar en los posibles porqués (causas). No habrá una única causa; reconocer que el problema es multicausal ayuda a pensar en las acciones que se van a desplegar. Una de las causas podría ser la falta de herramientas del equipo de conducción para acompañar a los docentes en la implementación de estrategias de análisis de las prácticas de lectura y la construcción de acuerdos institucionales. En este paso es muy útil, antes de comenzar a escribir, bosquejar un borrador, un gráfico de decisiones posibles, y tenerlo a mano para que no se nos escapen ideas importantes. Sugerimos no perder de vista esta pregunta orientadora para guiar las decisiones del plan de acción: ¿cómo acompañar más y mejor a los docentes?

AL MOMENTO DE LA ESCRITURA

¿Qué no puede faltar en la fundamentación?

- Los conceptos e ideas citando al autor.
- Normativa especificando número de ley, resolución, decreto, etcétera.
- El marco normativo y el encuadre bibliográfico acordes a la temática.

Es necesario saber que...

La fundamentación es un texto argumentativo que requiere:

- Describir la situación actual y cómo se pretende que ella se transforme una vez ejecutado el plan de acciones.
- Expresar claramente la razón fundamental o motivo principal del plan de mejora, mostrando su validez, importancia, necesidad y ventajas.
- Hacer referencia explícita al diagnóstico realizado, a los datos que aporta la introducción de la problemática (tema).
- Explicar por qué el plan de mejora es la alternativa más conveniente para aportar soluciones evaluables en el corto y mediano plazo.

Recomendamos:

- Comenzar a escribir posicionados en el rol directivo. Ponerse el "sombrero" de director durante todo el proceso de escritura.

- Pensar reflexivamente en los posibles porqués (causas).
- Analizar el caso desde múltiples variables y no desde la influencia de una sola.
- Enunciar con claridad los cambios que cree necesario producir para la mejora continua.
- Ser concreto al escribir qué desea conseguir y cuál es el camino por recorrer.
- Explicitar cronológicamente las acciones que va a desarrollar para lograr el objetivo planteado, que siempre será la "mejora en los aprendizajes de todos los alumnos".
- Prestar mucha atención a los objetivos que se enuncien respondiendo a la pregunta qué logros se pretenden alcanzar con la puesta en marcha del plan de mejora o proyecto. Los verbos deben enunciarse en infinitivo. Ejemplos: describir, demostrar, comprobar, evaluar.

¿Cuáles son los errores más recurrentes?

- Falta de claridad en la organización de las ideas.
- Las estrategias son demasiado amplias y en muchas ocasiones se deja de lado la dimensión áulica. Es muy común encontrar las líneas de acción demasiado generales, por ejemplo: "Asesorar a los docentes". Es fundamental "aterrizar" las líneas de acción para dar cuenta no solo de *qué*, sino fundamentalmente del *cómo* (acciones, dispositivos y en qué tiempos y espacios).
- Se despliega en exceso el marco teórico, pero no se llega a resolver el problema planteado.
- Faltan acciones que den cuenta del asesoramiento indicando el *cómo* se va a acompañar/asesorar a los docentes.
- Las acciones no están pensadas para generar impacto en la mejora de los aprendizajes.
- No se muestra claramente cuál es la propuesta superadora para resolver el caso planteado.
- Se diluye o no se explicita la vinculación de la teoría con la práctica concreta.
- Hay errores ortográficos o de puntuación.
- Los contenidos del plan de mejora no se enmarcan en el diseño curricular y sus orientaciones.
- No hay explicitación de los marcos teóricos utilizados o no se adecuan a la solución del problema planteado.
- Ausencia de propuestas superadoras para resolver el problema.

- El escrito muestra problemas de legibilidad y presentación.

Para finalizar recomendamos:

Hacer una lectura rápida antes de entregar el escrito (el tiempo de la escritura nunca es suficiente) de la fundamentación y de la conclusión buscando coherencia entre ambos.

Ya somos directores, ¿y ahora?

Estamos llegando al final de un recorrido que marca un inicio; el recorrido del aprendizaje no termina nunca. Por el contrario, recién está comenzando. Fuimos habilitados por la normativa vigente a ser directores con estabilidad y eso no es poca cosa. No por casualidad las investigaciones muestran que los cambios en la conducción de una escuela no favorecen los procesos de mejora.

Comienza el camino sinuoso de la conducción, del gobierno de una escuela. Esa tarea desafiante, nada sencilla, los interpelará ante cada decisión que vayan tomando, los desafiará a revisar las certezas que creían adquiridas, los invitará a seguir aprendiendo y enseñando, a fomentar el trabajo en equipo y mucho más.

Por todo eso los invitamos a soñar con los "pies en la tierra movediza" de la escuela, a diseñar en equipo ese proyecto de escuela real y posible dentro de nuestro contexto, que sea fruto de la reflexión y la tarea compartida en y sobre la acción y que, fundamentalmente, busca hacer foco en el aprendizaje de todos los alumnos .

A modo de cierre de este capítulo, compartimos este fragmento:

La enseñanza será siempre una tarea agotadora –reconocen Fullan y Hargreaves– y aclaran que hay dos cansancios: *Uno nace de las batallas solitarias, de los esfuerzos que nadie valora, del creciente desaliento que es la consecuencia de no poder progresar. El otro cansancio acompaña el esfuerzo de quien se siente parte de un equipo y de un proyecto, que ve progresos y que es reconocido. Es este segundo cansancio el que vale la pena para construir la escuela que queremos* (Fullan y Hargreaves, 2006:75).

¡Bienvenidos al maravilloso y desafiante rol directivo!

UN FINAL ABIERTO.
AHORA SOY DIRECTOR... ESTO RECIÉN EMPIEZA...

Solo en la medida en que todas las escuelas mejoren será posible alcanzar el objetivo de una educación de calidad y equitativa para los niños y jóvenes del país. Esto lo aprendimos en la escuela (Bellei y otros, 2014:14).

Estamos convencidos de que la mejora se "instala" en una escuela cuando la atraviesa, cuando trasciende las barreras de las aulas, cuando el saber circula entre los profesores, cuando se discuten y acuerdan criterios. Para lograrlo, es imprescindible generar dentro de las organizaciones espacios para que ese intercambio suceda, ya que, como afirma Oubel (2017: 90), "muchas cosas buenas pasan en las aulas y se entera poca gente".

Los equipos directivos tienen un rol clave en esta tarea, al generar las condiciones necesarias para construir una auténtica comunidad de aprendizaje dentro de las instituciones, favorecer la colaboración y apoyo entre los docentes que permitan compartir estrategias, buenas prácticas, y se aprenda a pedir ayuda a un par y a construir un saber colaborativo.

Pero no se llega al rol sabiendo cómo lograrlo. Por eso es fundamental diseñar espacios formativos, fortalecer el hacer de quienes ejercen roles de conducción, ofrecerles herramientas y ayudarlos a diseñar dispositivos de apoyo que potencien su función pedagógica, muchas veces condicionada por las urgencias cotidianas y las demandas administrativas.

A modo de ejercicio final, les proponemos que, entre estos refranes que proponen Harf y Azzerboni (2014), elijan con qué frase identifican su inicio en el rol directivo y con cuál les gustaría identificarse en el futuro:

Refranes[6] que identifican el inicio del rol:

1. *Como elefante en negocio de cristales.* No sabe pero no sabe que no sabe.
2. *Buey solo bien se lame.* Sabe que no sabe pero no hace nada para remediarlo.
3. *Solo sé que no sé nada.* Sabe que no sabe. Declara que va a aprender y bus-

6 Tomado de Harf, R. y Azzerboni, D., 2014.

ca los medios para hacerlo.

4. *Roma no se hizo en un día.* Realiza acciones con autonomía. Anticipa conflictos o problemas.

5. *Se hace camino al andar.* Ha iniciado su aprendizaje. Es capaz de reconocer las principales distinciones de su ámbito.

6. *Como pez en el agua.* Conoce a fondo y realiza las acciones con capacidad y sello personal. Abre nuevas posibilidades en el campo.

7. *Il Maestro.* Crea nuevos ámbitos y abre nuevas posibilidades de acción para un grupo humano significativo.

Es interesante prestar atención a que, en ese camino hacia el fortalecimiento del rol que tan bien describen los refranes, la clave parece estar en registrar lo que no sabemos y en estar dispuestos a iniciar un viaje lleno de aprendizajes.

Si a ser director se aprende, para llegar a ese rol que buscamos conquistar será necesario formarnos, no perder nunca la capacidad de asombro y la apertura al aprendizaje, estar dispuestos a escuchar, a dialogar, a observar siempre con nuevos ojos, a saber pedir ayuda cuando es necesario y a estar dispuestos a registrar y revisar el propio modo de conducir la escuela.

Para ser mejores directores, el punto de partida es registrar cómo construimos hoy el modo de gobierno en nuestras escuelas y cómo nos gustaría construirlo. Es decir, debemos registrar, si ya estamos en el cargo, nuestro modo de conducción actual y el modo de conducción al que aspiramos. Reflexionar sobre nuestras prácticas e intentar descubrirnos en nuestras fortalezas y debilidades es un interesante, aunque difícil, punto de partida.

Y si estamos formándonos para el rol, es fundamental tener presente, desde el día en que decidimos comenzar a prepararnos para ser directores y durante todo el proceso del concurso, las prioridades y el sentido de la tarea: el alumno y sus aprendizajes, inspirándonos en aquellos directores que dejaron huella en nosotros y buscando las herramientas que nos ayuden a no perder el foco. Pero asumiendo que nuestro aprendizaje como directores será permanente (que no se termina ni aun teniendo muchos años de experiencia) y que uno de los "secretos" consiste en no perder nunca la pasión por lo que hacemos y la confianza en que la escuela puede hacer una diferencia.

Montecinos y Aravena (2018) identifican algunas características centrales

en la buena conducción:

Los buenos conductores reconocen a los docentes como productores de conocimiento pedagógico.

Fomentan la integración entre el conocimiento disciplinario y su enseñanza.

Fomentan en la escuela la integración de la teoría y la práctica situada.

Fomentan el aprendizaje colaborativo y la reflexión colectiva (no solo en reuniones presenciales, sino a través de herramientas tecnológicas como los documentos colaborativos o el WhatsApp).

Cuentan con una planificación institucional simple, que considere el corto, mediano y largo plazos con objetivos claros y alcanzables.

Combinan en los intercambios con docentes estrategias que impliquen la consideración de saberes que se producen en la escuela y otros que se producen en la academia o en otras instituciones escolares.

En este libro nos propusimos trabajar sobre estas cuestiones y ser una ayuda para aquellos aspirantes a directores, jóvenes directores o simplemente para quienes buscan actualizar su saber en el campo.

Lo hicimos convencidas de que "la letra no entra con sangre": las mejoras solo pueden surgir del amor y la pasión por la tarea y del aprendizaje permanente. Cuántos directores tuvieron que aprender "a los ponchazos". Cuántos salieron con lágrimas en los ojos por no contar con herramientas para abordar la realidad de otra manera. Cuántos dejaron el cargo porque no pudieron con las "presiones" de una institución indiferente a las mejoras y hostil hacia quienes pretendían transformarlas.

Este libro pretende aportar a la creación de una nueva cultura escolar, una cultura en la que la colaboración reemplace a la competencia, en la que la palabra sea reparadora, una institución que en lugar de buscar culpables busque soluciones en lo que esté a su alcance y logre generar un clima de trabajo amable y compartido.

Todos sabemos que los estudiantes no solo aprenden contenidos curriculares en la escuela y que aprenden de las palabras, pero fundamentalmente de lo que ven. Si la cultura es agresiva, se adaptan a ella, si la cultura es amable, profesional y resuelve los conflictos mediante el diálogo, aprenden a dialogar.

El conflicto es inherente al trabajo institucional, la diferencia que hay entre una escuela y otra, entre un equipo directivo y otro, es el tipo de conflic-

tos que eligen enfrentar (una cosa es resolver una discusión personal entre maestros, otra muy distinta es resolver mejorar la calidad de la enseñanza en una materia) y los modos de abordarlos. Encarar profesionalmente los conflictos requiere saberes, sobre algunos de los cuales nos hemos referido aquí. Y sobre otros... proponemos seguir buscando posibles abordajes desde nuestro lugar como escuela, reconociendo nuestros límites y, al mismo tiempo, apostando a expandir nuestra incidencia. Respecto a la convivencia, por ejemplo, todos los días observamos, fuera de la escuela, situaciones que nos duelen y que no sabemos cómo resolver desde nuestro rol: discriminaciones, insultos y hechos de violencia social suelen ser moneda corriente. La escuela sola no puede resolver problemáticas sociales, pero, si desde el ejemplo de convivencia entre docentes, si desde el vínculo con los alumnos y entre los alumnos mostramos que otro modo de resolver las diferencias es posible, estaremos colaborando desde nuestro lugar a construir una sociedad mejor.

Ojalá este libro les resulte útil para aportar desde sus lugares a la justicia educacional, a la formación de estudiantes que aprendan a vivir juntos y a pensar con las herramientas que requiere nuestro siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, I. *Conferencia Programa Sembrador.* Fundación Bunge y Born, 2016.

ALLIAUD, A., ANTELO, E. *Los gajes del oficio, Enseñanza, pedagogía y formación*, Aique, 2011.

ANDERSON, S. *Liderazgo Directivo: claves para una mejor escuela.* En Individuo y Sociedad, Vol. 9 (2), 2010.

ANDERSON, S. *Un buen director, ¿nace o se hace?*, 2012 Disponible en http://www.educando.edu.do/articulos/directivo/un-buen-director-nace-o-se-hace

ANIJOVICH, R. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas.* Buenos Aires, Paidós, 2014.

ANIJOVICH R., MALBERGIER M. y SIGAL C. "Una introducción a la enseñanza para la diversidad", Fondo de Cultura Económica, 2012.

ANIJOVICH, R. y GONZALEZ, C. *Evaluar para aprender*, Buenos Aires, Aique, 2010.

BALL, S. J. (1993). *What is policy? Texts, trajectories and toolboxes.* The Australian Journal of Education Studies, 13(2), 10-17.

BAQUERO, R. *Conferencia sobre fracaso escolar UDP Centro de desarrollo Cognitivo*, 2015 Disponible en https://centrodesarrollo-cognitivo.udp.cl/ricardo-baquero-dicto-charla-sobre-el-fracaso-escolar/

BELLEI y otros. *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran los procesos de mejoramiento escolar?*, Lom Ediciones, Universidad de Chile, Unicef, 2014.

BLEJMAR, B. *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*, Noveduc, 2005.

BLEJMAR, B. en Gvirtz y De Podestá. *El rol del supervisor en la mejora escolar*, Buenos Aires, Aique, 2009.

BLEJMAR, B. *El lado subjetivo de la gestión*, Buenos Aires, Aique, 2014.

BOLÍVAR, A. *Liderazgo para el aprendizaje.* In Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (Vol. 18, No. 1, pp. 15-20). Ciss Praxis, 2010.

BOLIVAR, A. *El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad disponible* en https://www.researchgate.net/publication/322909746, 2017.

COVEY, S. *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*, Buenos Aires Paidós, 2003.

DAHL, ROBERT (1994): *After the Revolution? The Authority in Advanced Societies*. Barcelona: Gedisa Editorial en Gvirtz, S., & Minvielle, L. (2008). Participation of Civil Society in School Governance: Comparative Research of Institutional Designs in Nicaragua and Brazil. In Inequality in Education (pp. 485-505). Springer, Dordrecht.

DEVALLE DE RENDO A. y VEGA V. *Una escuela en y para la diversidad.* Buenos Aires, Aique, 1999.

Dirección General de Cultura y Educación Bs As. "La planificación desde un Currículum prescriptivo", 2007.

Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires.

DUBET, F. *La escuela de las oportunidades*. Barcelona, Gedisa, 2004.

ELMORE, R. *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Área de Educación Fundación Chile, 2010.

FLESSA, J. *Liderazgo para la mejora escolar.* Conferencia disponible en http://www.las400clases.org/formacion/videos/lideres-para-mejora-escolar

FREIRE, P. *Cartas a quien pretende enseñar.* Buenos Aires, Siglo XXI. Décima edición en español, 2005.

FRIGERIO G. y DIKER G. *Educar, ese acto político.* Buenos Aires, Del estante, 2006.

FRIGERIO, G. Conferencia *"(Re)significar la escuela"*, 2016. Disponible en https://campuseducativo.santafe.gob.ar/graciela-frigerio-resignificar-la-escuela/

FULLAN, M. y HARGREAVES, A. *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar.* Buenos Aires, Amorrortu, 1999.

FULLAN, M. *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto.* Buenos Aires, Morata, 2019.

FURMAN y PODESTÁ. *La aventura de enseñar Ciencias Naturales.* Buenos Aires, Aique, 2009.

GOMÀ, R. & SUBIRATS, J. *Políticas públicas en España: contenidos, redes de actores y niveles de gobierno.* Ariel en Gvirtz, S., & Dufour, G. (2008). Lineamientos teóricos para entender los niveles intermedios en el gobierno de la educación y su influencia en la equidad. Buenos Aires, Aique, 1998.

GVIRTZ, S. GRINBERG, S. y ABREGÚ, V. *La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía.* Buenos Aires, Aique, 2007.

GVIRTZ, S., & MINVIELLE, L. *Democratic schools in Latin America? Lessons learned from the experiences in Nicaragua and Brazil.* In Alternative education for the 21st century (pp. 31-48). New York, Palgrave Macmillan, 2009.

Gvirtz y de Podestá. *El rol del supervisor en la mejora escolar.* Buenos Aires, Aique, 2009.

Gvirtz S., Abregú V. y Paparella C. *Decálogo para la mejora escolar,* Buenos Aires, Granica, 2015.

Gvirtz S, Zacarías I. y Abregú V. *Construir una buena escuela. Herramientas para el director.* Buenos Aires, Aique, 2011.

Hacer Escuela en colaboración con Victoria Abregú "Pensar la escuela rural". OEI, Buenos Aires, 2018.

Harf, R., & Azzerboni, D. *Estrategias para la acción directiva.* Buenos Aires, Novedades Educativas, 2007.

Harris, A. y Chapman, C. *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts.* Comunicación presentada en el International Congress on School Effectiveness and Improvement, Copenhagen, enero, 2002.

Kremenchutzky, S. *Gestión Institucional.* Departamento de gestión Institucional del Ministerio de Educación de la Nación, 1994.

Larrondo, M. *Después de la noche. Participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario: Provincia de Buenos Aires,* 1983-2013. Doctoral dissertation, Tesis de Doctorado. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento-IDES, 2014.

Leiva, M.V., Montecinos, C., Aravena, F. *Liderazgo pedagógico en directores nóveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores.* RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 2016 Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo

MARTURET, M., BAVARESCO, P., TORCHIO, R., ÍBALO, C., y CALARCO, J. *El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

MERIEU, P. Conferencia "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica". En: Portal Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación de la Nación, 2011 Disponible en http://planlectura.educ.ar/

MEIRIEU, P. *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, GRAÓ, 2006.

Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, "Orientaciones para la elaboración del Proyecto Escuela", 2008.

MINVIELLE, L. (2008). Participation of Civil Society in School Governance: Comparative Research of Institutional Designs in Nicaragua and Brazil. In Inequality in Education (pp. 485-505). Springer, Dordrecht.

MONTECINOS y ARAVENA, *Reflexión intencionada y sistemática: Motor para la mejora de las prácticas pedagógicas en Buenas Prácticas De Liderazgo Pedagógico*, 2017 disponible en: https://www.lidereseducativos.cl/recursos/reflexion-intencionada-y-sistematica-motor-para-la-mejora-de-las-practicas-pedagogicas-una-propuesta-para-directores-y-jefes-de-utp/

MONTECINOS, C. MARCELA DORÉN, M. y ROSENDE, A. M. *Diez herramientas para impulsar la mejora escolar*, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la mejora escolar, 2019 disponible en: https://www.lidereseducativos.cl/recursos/libro-buenas-practicas-de-liderazgo-pedagogico-10-herramientas-para-impulsar-la-mejora-escolar/

Morin, E. *Los 7 Saberes Necesarios para la Educación del Futuro.* 2001 Disponible en: http://edgarmorinmultiversidad.org/

Morlino, L., *Cómo Cambian los Regímenes Políticos: Instrumentos de Análisis.* Madrid: Constitutional Studies Center en Gvirtz, S., & Minvielle, L. (2008). Participation of Civil Society in School Governance: Comparative Research of Institutional Designs in Nicaragua and Brazil. In Inequality in Education (pp. 485-505). Springer, Dordrecht, 1985.

Mortimore, P. *The road to improvement*, Oaíses Bajos, Swets y Zeitlinger, 1998.

Murillo, J. *Gestión del cambio educativo: Hacia una organización inteligente.* Fundación Telefóncia, 2013 disponible en: https://www.youtube.com/

Murillo, J. *La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes*, disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_138.pdf

Nicastro S. y Andreozzi M. *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor.* Buenos Aires, Paidós, 2006.

Oubel, C. "Liderazgo pedagógico: nuevas herramientas para la gestión curricular", en: *Ser director*, Romero, C. (comp), Tomo 3, Buenos Aires, Aique, 2017.

Pinto, L. *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del Siglo XXI*, IX Foro Latinoamericano de Educación, Fundación Santillana, 2019, disponible en https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/07/Doc.-basico-XIV-Foro.-web.pdf

PEIRE, J. *Desarrollo de liderazgo pedagógico en las voces de los directivos de escuelas*. Tesis de Maestría en Educación, Universidad de San Andrés. Victoria, Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2019.

PODESTÁ, M. E. *Sobre directores y equipos directivos*, entrevista disponible en https://www.fundacionluminis.org.ar/radio/maria-eugenia-podesta-directores-equipos-directivos, 2017.

PODESTÁ, M. E. y ABREGÚ (comps.) *Directores Líderes en acción. Transformando la escuela*. Buenos Aires, Aique, 2020.

POZNER, P. (1997), "Ser directivo escolar", en *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*, Buenos Aires, Aique, 1997.

POZNER, P. (Coord.), Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa, Buenos Aires, Buenos Aires, IIPE-UNESCO-Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2000.

POZO, C. Líderes Educativos, "Observación sin juicio: Herramientas para líderes pedagógicos - 2018 Disponible en: https://www.lidereseducativos.cl/wp

PUNTA, T. *Señales de vida. Una bitácora de la escuela*. Buenos Aires:, Lugar Editorial, 2013.

RANCIÈRE, J. *"El maestro ignorante"*. Editores: Cavazzini A y Mimesis, 2009.

REEVES, D. *The daily disciplines of leadership*, Jossey-Blass, 2002.

RIVAS, A. *Revivir las aulas*, Buenos Aires, Debate, 2014.

SADOVSKY, P. *¿Qué es la calidad?* Documento de Discusión UniPE disponible en www.unipe.edu.ar

TAYLOR, C. *La cultura del ejemplo.* Bunos Aires, Aguilar, 2006.

TENTI FANFANI, E. "La escuela y la cuestión social" en *Diálogos Pedagógicos.* Año VI, Nro.11, pp 127-146, 2008.

TORRECILLA, F. J. M. (2006). "Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido". REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4), 11-24.

ULLOA, J., GAJARDO, J. Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N°7, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile, 2016.

UNAMUNO, P. de El Adelanto, 2000 disponible en: https://www.adspsalamanca.org

URIBE, M., BERKOWITZ, D., TORCHE, P., GALDAMES, S. y ZORO, B. *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio.* Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, 2017.

VANNI. *Escuelas que mejoran aprendizajes desde la experiencia*, Santiago de Chile, PA-ClAE-UNlCEF, 2015.

¿Quién nos enseña a ser directores? ¿Haber sido un buen docente alcanza para convertirnos "de repente" en directores? ¿Hay una sola manera de "ser director/a"? Estas son algunas de las preguntas que tratamos de responder(nos) en este libro.

La mayoría de nosotros ingresa al rol con muy pocas herramientas, tratando de probar caminos y soluciones mediante "ensayo y error", enfrentando muchos obstáculos para los que no estábamos preparados y sin saber bien adónde recurrir para buscar "alternativas de salida". Por eso surge este libro, porque estamos seguras de que, con herramientas teóricas y prácticas, el camino es menos complejo.

Convencidas de que se puede aprender a ser director/a y de la necesidad de jerarquizar esta función que resulta clave para construir mejores escuelas, este libro tiene como objetivo acompañar en su tarea a quienes ocupan el cargo y a quienes lo quieren ocupar, ofreciendo conceptos y herramientas prácticas que los auxilien en este desafiante camino.

978-950-46-6305-8
9 789504 663058

SANTILLANA en el aula